L. germ.
146.g

L. germ. 146 g
Krause

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

<36631969370018 S

<36631969370018

Bayer. Staatsbibliothek

Versuch
einer
methodischen Anleitung
zu
zweckmäßigen Sprachübungen

von

K. H. Krause.

An den Früchten merket man, wie des Baumes gewartet ist: also merket man an der Rede, wie das Herz geschickt ist.

Sir. 27, 7.

Erste Abtheilung:
Sprachübungen mit einfachen Sätzen.

Halle
bei Hemmerde und Schwetschke 1817.

III

Versuch
eines
methodischen Lehrbuchs
der
deutschen Sprache

von

K. H. Krause.

[Stempel]

An den Früchten merket man, wie des Baumes gewartet ist: also merket man an der Rede, wie das Herz geschickt ist.

Sir. 27, 7.

Erster Theil:

Sprachübungen mit einfachen Sätzen.

Halle
bei Hemmerde und Schwetschke 1817.

5 E unb.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorrede.

Daß die Sprache ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand für jede, selbst die niedrigste Schule sei: davon ist jetzt wol jeder denkende Erzieher auf's festeste überzeugt; und zwar aus höhern Gründen, als sie noch Gedike in seinem Büchlein: Einige Gedanken über deutsche Sprache und Stilübungen, anführt; weil natürlich selbst der zum Handwerk bestimmte junge Mensch seine Gedanken zusammenhängend aufsetzen und wenigstens einen erträglichen Brief schreiben lernen müsse. Gewiß hatte ein Mann, der in den Geist der Sprache so tief eingedrungen war, weit höhere Gründe; aber kleinere Geister hielten sich um so mehr blos an

diesen, für sie allein begreiflichen und überzeugenden Nützlichkeitsgrund, weil selbst ein solcher Mann keinen höhern anführte. Der mindeste Schade, der daraus entsprang, war der, daß man eine geraume Zeitlang den Sprachunterricht in die Grenzen einengte, die Gedike angegeben hatte: von den Elementarklassen einer Bürgerschule an bis zu den obersten Klassen einer gelehrten Schule. Der größte Schade war der, daß man, allein von jenem Nützlichkeitsgrunde aus- und nach einem trüben Zielpunkte hingehend, recht viel gethan zu haben glaubte, wenn manche Schüler und Schülerinnen in sogenannten Bürger- und Töchterschulen in manchen Fällen den rechten Casus setzten, manche Wörter nach einer gelernten Regel richtig schrieben, und Erklärungen der Art geben konnten: ein Hauptwort ist ein solches Wort, wovor man der, die oder das setzen kann; eine Präposition ist ein kleines Wort, das vor dem Hauptworte steht ꝛc. Gut war es sogar, daß theils Vornehmthun, theils richtigere pädagogische Einsicht wenigstens die niedrigsten Elementarschulen vor einem solchen verkehrten Treiben größtentheils

bewahrte. Ganz freilich blieben auch diese nicht davor bewahrt; denn auch Barfüßler mußten schon hie und da anfangen, nach gewohnter Weise zu dekliniren und zu konjugiren, und es sich aufdringen lassen; daß das hieße: deutsche Sprache lernen.

Freilich sind in den neuesten Zeiten, vorzüglich durch Pestalozzi und Tillich, die fruchtbarsten Gedanken in Absicht der allerersten Sprech- und Sprachübungen verbreitet. Aber es sind auch nur fruchtbare Gedanken; eine nach richtigen Grundsätzen und nach naturgemäßen Abstufungen entworfene Anweisung zu den ersten Sprachübungen ist noch nicht vorhanden. Auch erstrecken sich diese Gedanken nur auf die allerersten Sprech- und Sprachübungen, und sind mit dem eigentlichen Sprachunterricht noch nicht zusammenhängend gedacht, vielweniger mit demselben in Verbindung gebracht. Und endlich haben selbst jene fruchtbaren Gedanken erst wenig Frucht getragen. Daß dem so sei, beweisen nicht blos unsre Elementar- und Bürgerschulen, indem in den

meisten der erstern der Sprachunterricht gar noch nicht im Schulstunden=Verzeichniß steht, und wo er aufgenommen ist, gerade so erbärmlich getrieben wird, als in den allermeisten Bürgerschulen, sondern vorzüglich auch unsre neuesten Sprachlehren und Sprachmethodenbücher für Volksschulen. Denn wenn noch ein Buch, wie Hinrichsen's Katechetischer Elementarunterricht in der deutschen Sprache; ein Buch, das mit der Erklärung des Worts Sprachlehre beginnt, dann die Wörterklassen aufzählt und von ihnen die erbärmlichste Erklärung gibt, dann Buchstaben erklärt, eintheilt ꝛc, sich auf 62 Seiten blos mit Abänderung der Hauptwörter beschäftigt, und sich dabei abängstigt, Kindern Regeln wie folgende einzuschärfen: alle männliche und sächliche Hauptwörter, die sich nicht auf er, el, en und e endigen, und die Vielheit auf e oder er, aber nicht auf en machen, erhalten in der zweiten Fallendung der Einheit es; und: die fremden Hauptwörter auf or aber erhalten in der zweiten Fallendung ein s, und in der ersten Fallendung der Vielheit ein en und kein s; und was des Jammers mehr ist, den

man nicht ohne Jammer abschreiben kann; wenn ein solches Buch noch von höchst ehrenwerthen und ruhmvollen Erziehern höchlichst empfohlen werden und noch im Jahre 1814 eine neue Auflage erleben kann; wenn ein so verdienter und achtungswerther Lehrer und Schriftsteller als Pöhlmann in seinem, bereits aus 2 Bändchen bestehenden Buche: das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre, den Sprachunterricht mit der Eintheilung der Buchstaben, mit der Schärfung und Dehnung der Vokale beginnt, dann auf 138 (schreibe: ein hundert acht und dreißig) Seiten sich abängstigt, um in Absicht der Bildung der Wörter ganz lückenlos zu gehen, und z. B. folgende Abtheilungen macht: I) Nachsylben a) Hauptwörter, welche durch Hülfe der Sylbe e aus Beiwörtern gebildet werden, um den abgezogenen Begriff derselben auszudrücken. b) Hauptwörter, welche durch Hülfe der Ableitsylbe er sowol aus Haupt- als aus Zeitwörtern gebildet werden; und dabei A) von Hauptwörtern abgeleitete; und nun wieder 1) das Stammwort bekommt ohne weitere Veränderung die Sylbe er, 2) das Stammwort

verliert das e vor seinem letzten Buchstaben, 3) der Vokal des Stammlauts bekommt den Umlaut, und so 4 und 5.; dann B) von Zeitwörtern abgeleitete; darauf c) Hauptwörter, welche vermittelst der Ableitsylbe inn aus andern Hauptwörtern gebildet werden, und sofort mit d. e. f.; bei f.) wieder Unterabtheilungen von α bis ε, dann noch Abtheilungen durch das ganze Alphabet, ja bis aa), und bei jeder Abtheilung wieder mehrere Unterabtheilungen; darauf erst von Vorsylben mit allen möglichen Bedeutungen; wenn er in diesem ganzen ersten, 296 Seiten füllenden Bändchen nicht weiter kommt, als, den Kindern Haupt- und Beiwörter zu erklären, und von erstern folgende Erklärung gibt: es ist ein solches Wort, zu dem das Wörtchen der, oder die, oder das paßt, und — bei dem man sich etwas denken kann; wenn er sich im 2ten Bändchen auf eine wahrhaft widrige Art abarbeitet, um diese und jene Regel oder Form beizubringen, die dann doch oft wieder Ausnahmen leidet, z. B. Wörter, welche sich auf ein tonloses e endigen und die Vorsylbe be oder ge nicht haben — was wissen die Kin-

der nun, wenn sie das endlich verstehen gelernt haben? — solche Wörter gehen nach der 3ten Deklination; wenn Kinder lernen müssen (s. 2tes Bdchen S. 56): Arnold geht nach der 1sten Deklination der Eigennamen, weil es sich auf einen Consonanten, jedoch nicht auf s, sch, x und z, und auch nicht auf eine der tonlosen Sylben al, el, il, en, on, ar, er und or endigt — merke dir das doch einmal, erwachsener Leser! und wenn du es endlich gemerkt hast, so weißt du — daß Arnold nach der ersten Deklination geht; wenn noch eine im Jahre 1815 herausgekommene, für ein reiferes Jugendalter bestimmte Sprachschule, welche die Sprache um ihrer selbst willen, nach ihrem Bau, ihren Theilen ꝛc. kennen lehren will, lehrend beginnt: du sollst die Wörter richtig aussprechen, sollst nicht aberst, sondern aber sagen; von den Hauptwötern Folgendes mittheilt: sie bekommen alle einen großen Anfangsbuchstaben, auch kann man ihnen eins von den Geschlechtswörtern vorsetzen; von den Vorwörtern Folgendes: man nennt sie Vorwörter, weil sie gewöhnlich vor einem Haupt- oder Fürworte stehen; wenn in die-

sem Büchlein, worin doch so vieles erklärt wird, unter andern kein Wörtlein zu lesen ist von der eigentlichen Bedeutung des Genitivs, sondern dieser nur da erwähnt wird, wo ihn Vor- und Zeitwörter regieren; — wenn wir so etwas noch jetzt lesen, wo so treffliche Grundsätze über Elementarunterricht verbreitet sind, wo so herrliche Ansichten über die Sprache und deren inneres Wesen von einem Moritz, Vater, Bernhardi, Reinbeck, Seidenstücker ꝛc. offen da liegen; wenn so ein Jammerwesen noch von berühmten Lehrern getrieben wird; wenn solche Unheil bringende Bücher noch im Jahr 1816 herauskommen, noch neue Auflagen erleben können: so ist das doch wol der klarste Beweis, daß man in großer Allgemeinheit nicht einmal einen Begriff hat von dem Zwecke und Endzwecke des Elementar-Sprachunterrichts, und daß die bessern Ansichten über die Sprache und deren Theile und über Elementar-Sprachunterricht nur sehr selten auch nur in etwas benutzt werden *).

*) Mit Fleiß habe ich eine so furchtbar lange und widrige Periode gewählt. Sprachlehrer, die ich im Sinne

Wird der Sprachunterricht nach einem naturgemäßen Gange betrieben: so müssen die Kinder selbst der niedrigsten Elementarschulen neben der Sprachfertigkeit, welche das Wesen jedes Elementar-Sprachunterrichts ist, noch eine so helle Ansicht von den Wortarten und ihren Veränderungen und Formen erlangen, daß das wunderbare Gebäude der Sprache in seiner bewunderns-würdigen Lieblichkeit, Kraft und Schönheit klar vor ihrer Seele steht.

Quid dignum tanto feret hic promissor hiatu? höre ich fragen. Welches ist denn nun der, so hohe Dinge verheißende naturgemäße Gang? Freilich da stehen wir an einem steilen Berge! Ein solcher Gang ist von unsern selbstdenkenden Erziehern zwar geachtet, auch hie und da begonnen, aber noch nicht vollständig ent-

---

habe, mögen bei dem Verdruß, den ihnen eine so voll gepfropfte und pausbäckige Periode verursacht, Mitleiden fühlen lernen gegen die arme Jugend, die sie einen so langen und widrigen Weg führen, ohne — ein echt menschliches Ziel im Auge zu haben.

deckt. Und er ist so segensvoll ein solcher Weg, daß man jeden Versuch, der ihn weiter ebnet, der ihn auch nur eine kleine Strecke weiter fortsetzt, mit Liebe und Dankbarkeit aufnehmen, mit Aufmerksamkeit und Bedachtsamkeit zum weitern Fortwandeln benutzen sollte. Einen solchen Versuch enthält denn auch diese Anweisung. Daß ich durch sie die Kunststraße, welche am geradesten, sichersten, leichtesten, schnellsten und angenehmsten zum Ziele führt, weiter fortgesetzt zu haben hoffe, beweiset die öffentliche Erscheinung dieser Anweisung. Ist meine Hoffnung nicht Täuschung, so wird mein deutsches Vaterland, dem es um Fortschreiten auf dem Wege zum Bessern zu thun ist, wie keinem andern Volke, meine Sehnsucht, ihm zu nützen, durch Benutzung, Verbesserung und Fortsetzung des von mir angedeuteten Weges belohnen; so werden gelehrte Kunstrichter die meinem Werke anklebenden Unvollkommenheiten um so williger mit Schonung beurtheilen, da ich von dem Wahne, in allen Stücken das Rechte getroffen und den Weg vollendet zu haben, weit entfernt bin.

Noch bitte ich dergleichen Männer, ihr entscheidendes Urtheil bis nach Erscheinung der 1sten Abtheilung des Sprachunterrichts aufzuschieben, der ganz auf diese 1ste Abtheilung der Sprachübungen gebaut ist, und höchst wahrscheinlich zu Weihnachten die Presse verlassen haben wird. Ich wollte anfänglich diese beiden ersten Abtheilungen für den 1sten und 2ten Hauptgang zusammen in Einem Bande erscheinen lassen. Aber die Betrachtung, das, was jeder Elementarlehrer ohne alle weitere, als die gegenwärtige Anweisung betreiben kann, was wol gar als Lesebuch für Volksschulen geeignet befunden werden mögte, abgesondert von dem zu liefern, was nur Prediger und zweckmäßig unterrichtete Lehrer und bejahrte Menschen, die einen gründlichen und faßlichen Unterricht in ihrer Muttersprache zu haben wünschen, gebrauchen können, bewog mich, das Ganze in 4 Bändchen zu liefern, deren 2 für die erst genannte und 2 für die zuletzt genannte Klasse von Menschen bestimmt sind. Das 1ste jeder dieser Bändchen beschäftigt sich blos mit einfachen Sätzen, das 2te mit Redesätzen. Das Weitere

darüber enthält die ausführliche, diesem Bändchen vorgesetzte Einleitung.

Gott lege seinen Segen auch auf diese Arbeit zu Nutz und Frommen der deutschen Jugend!

Zorndorf,
im August 1817.

Der Verfasser.

Inhalts-Verzeichniß.

A) Einleitung zu dem methodischen Lehrbuche der deutschen Sprache.

1. Was heißt sprechen? und was ist Sprache? Seite 1
2. Warum ist das Sprachvermögen so ungemein wichtig? — 5
3. Wie unterscheiden sich Sprachfertigkeit und Sprachkenntniß in Absicht ihrer Bedeutung und Wichtigkeit. — 14
4. Zweck und Endzweck des Elementar-Sprachunterrichts. — 18
5. Wie darf ein Elementar-Sprachunterricht mit diesem Zwecke und Endzwecke nicht, und wie müßte er wol im Allgemeinen beschaffen sein? — 22
6. Was ist aus dem reichen, in keinem Unterricht zu erschöpfenden Schatze der Sprache für den Elementar-Sprachunterricht zu gebrauchen? — 27
7. In welcher Ordnung und Folge und nach welcher Methode werden die Gegenstände des Elementar-Sprachunterrichts naturgemäß behandelt? — 35

B) Sprachübungen mit einfachen Sätzen.

1ste Übung: Die allereinfachsten Sätze, deren Aussage- und aussagende Wörter in der Einheit stehen, in gerader Rede. Seite 43

2te Übung: Dergleichen Sätze in Fragen, Anreden und beiden zugleich. — 44

3te Übung: Die allereinfachsten Sätze, deren Aussage- und aussagende Wörter in der Mehrheit stehen, in gerader Rede, in Frage, in Anrede und in Anrede und Frage zugleich. — 47

4te Übung: Sätze, deren Aussagewort durch ein Eigenschaftswort erweitert ist. — 50

5te Übung: Sätze, deren Aussagewort durch mehrere Eigenschaftswörter erweitert ist. — 52

6te Übung: Sätze, deren Aussagewörter durch Hauptwörter im Besitzfalle erweitert sind. — 53

7te Übung: Sätze, deren Aussagewörter durch Eigenschaftswörter und durch Hauptwörter im Besitzfalle erweitert sind. — 55

8te Übung: Sätze, in welchen die Stufen des Eigenschaftsworts dargestellt werden. — 56

9te Übung: Sätze, deren Zeitwörter durch die Zeiten der bestimmten Form des thätigen Zustandes (Indicativi Activi) verändert werden. — 57

10te Übung: Sätze, deren Zeitwörter durch Beschaffenheitswörter näher bestimmt sind. — 59

11te Übung: Sätze, in welchen Eigenschafts- und Beschaffenheitswörter durch Beschaffenheitswörter näher bestimmt werden. — 61

12te Übung: Sätze, in welchen die Stufen des Beschaffenheitsworts dargestellt werden. — 62

13te Übung: Sätze zur Einübung der Hülfszeitwörter. Seite 64
14te Übung: Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines andern Zeitwortes bedürfen. — 66
15te Übung: Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines Hauptwortes im Zielfalle bedürfen. — 67
16te Übung: Sätze zur Einübung des Zweckfalles — 70
17te Übung: Verständlichung und Veränderung solcher Sätze, welche alle Fälle enthalten, und Übung im Aussprechen sehr erweiterter Sätze. — 72
18te Übung: Sätze im thätigen Zustande werden mit gleicher Bedeutung im Leidenszustande ausgedrückt. — 74
19te Übung: Sätze zur Einübung der verschiedenen Zeiten des Leidenszustandes. — 76
20ste Übung: Sätze zur Verdeutlichung, daß die Verhältnißwörter sowol ein Verhältniß zwischen zwei Hauptwörtern, als zwischen einem Haupt- und Zeitworte anzeigen können. — 78
21ste Übung: Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Besitzfall regieren. — 80
22ste Übung: Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Zielfall regieren. — 85
23ste Übung: Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Zweckfall regieren. — 85
24ste Übung: Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche sowol den Zweck- als Zielfall regieren. — 88
25ste Übung: Sätze zur Einübung der Zahlwörter — 91

26ste Übung: Sätze mit Empfindungswörtern und mit persönlichen Fürwörtern im Aussagefall. Seite 94

27ste Übung: Sätze mit persönlichen Fürwörtern in jedem Falle der Einheit und Mehrheit. — 96

28ste Übung: Sätze mit Hauptwörtern Eines Stammes. — 98

29ste Übung: Sätze mit Hauptwörtern und Zeitwörtern Eines Stammes. — 100

30ste Übung: Sätze mit Hauptwörtern und Beiwörtern Eines Stammes. — 101

31ste Übung: Sätze mit Beiwörtern und Zeitwörtern Eines Stammes. — 102

32ste Übung: Sätze mit zusammengesetzten Hauptwörtern. — 103

33ste Übung: Sätze mit Wurzel- abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern eines und desselben Stammes zur Veranschaulichung der Wörterfamilien. — 105

Ein=

Einleitung

zu dem

methodischen Lehrbuche der deutschen Sprache.

I.

Was heißt sprechen? und was ist Sprache?

Sprechen heißt, seine Urtheile durch vernehmbare Laute ausdrücken. So oft wir sprechen, drücken wir Urtheile aus. Wenn wir blos Empfindungen des Schmerzes, der Freude, der Verwunderung durch noch so viele vernehmbare Laute, nicht aber das Urtheil ausdrücken, daß uns etwas schmerzt ꝛc.: so sprechen wir noch nicht, sondern geben nur Laute von etwas, die uns, so wie den Thieren, durch ein angenehmes oder unangenehmes Gefühl unwillkührlich ausgepreßt werden. Selbst wenn wir Töne hören lassen, die in irgend einer Sprache eine bestimmte Bedeutung haben, irgend einen Begriff bezeichnen, wenn aber durch dergleichen Töne oder Wörter kein Urtheil ausgedrückt wird: so sprechen wir nicht. Wer z. B. sagt: du Nothleidender annehmen, der spricht zwar mehrere Laute aus, deren jeder einen bestimmten Begriff bezeichnet; aber diese Begriffe sind doch nicht so gestellt, daß sie ein Urtheil ausdrücken: folglich spricht er nicht. So bald er aber sagt: du sollst dich des Nothleidenden annehmen: so hat er ein Urtheil ausgedrückt, hat folglich gesprochen. Man wende nicht ein, daß doch auch der spricht, welcher schließt. Ein

Schluß besteht ja eben aus mehreren Urtheilen; wenn wir also schließen, so drücken wir ja gleichfalls Urtheile aus. Es hat also seine Richtigkeit: **jedes Sprechen ist ein Urtheilen.**

Aber nicht jedes Urtheilen ist ein Sprechen. Denn man kann ja seine Urtheile auch in der Seele behalten, sie nicht durch vernehmbare Laute ausdrücken wollen oder können. Wer bei'm Anblicke unmenschlicher Züchtigungen denkt: der Zorn thut nicht, was vor Gott recht ist; aber diesen Gedanken aus triftigen Gründen nicht durch Worte äußern will: der urtheilt auch, aber nur in Gedanken, nicht durch vernehmbare Laute; er spricht nicht. Wer, an der Zunge gelähmt, die vielen Anstalten sieht, die man zu seiner Wiederherstellung trifft, und dabei denkt: das alles ist unnütz, aber diesen Gedanken nicht ausdrücken kann, der urtheilt auch, aber spricht nicht; spricht selbst nicht, wenn er auch mit den Augen und mit den Gliedmaßen seines Körpers seinen Widerwillen gegen diese Maßregeln zu erkennen giebt. Auch kann man seine Gedanken durch Geberden und Zeichen mancher Art an den Tag legen. Wenn der Vater dem Kinde mit der Hand zu sich her winkt, so kommt das Kind; winkt er von sich weg, so entfernt es sich. Der Vater giebt seine Gedanken zu erkennen, aber spricht nicht. Statt zu jedem Vorübergehenden zu sagen: hier ist Tuch zu verkaufen; hier schenkt man Brantewein, legt der Kaufmann ein Stück Tuch vor seine Thür, stellt der Gastwirth ein gemaltes Branteweinglas auf. Beide geben für jeden ihre Gedanken verständlich zu erkennen, ohne daß sie sprechen. Wenn ich für meinen Freund, der mich zu einem Spaziergange abholen wollte, an die Thür schreibe: ich mußte schnell verreisen; übermorgen komme ich wieder: so habe ich ihm meine Gedanken mitgetheilt, obgleich nicht zu ihm gesprochen. — So unterscheidet sich also sprechen von jedem möglichen Laute in der Natur dadurch, daß durch Sprechen Urtheile ausgedrückt werden, und von den, im Herzen verschlossenen und von allen andern, durch Zeichen ausgedrückten Urtheilen

dadurch, daß es ein Urtheilen durch vernehmbare Laute bedeutet.

Der Begriff „sprechen" enthält also die beiden Hauptmerkmale: urtheilen und durch vernehmbare Laute. Eine deutliche Vorstellung von sprechen hat man also erst dann, wenn man von diesen beiden Merkmalen deutliche Vorstellungen hat. Wir urtheilen, wenn wir das Verhältniß mehrerer Vorstellungen erkennen oder angeben. Wenn ich das Kind auf einen Baum und auf die Wurzel des Baumes hinweise und zugleich beide benenne: so bekommt es eine Vorstellung von einem Baume und einer Wurzel. Erst wenn das Kind erkennt und spricht: der Baum hat eine Wurzel, erst dann erkennt es das Verhältniß, in welchem die beiden Begriffe Baum und Wurzel stehen; es urtheilt. Noch mehr ist seine Urtheilskraft gereift, wenn es erkennt und spricht: der Baum muß eine Wurzel haben. Denn nun erkennt es ein neues, weit schwerer zu findendes Verhältniß, in welchem die beiden Begriffe Baum und Wurzel stehen; es erkennt, daß es diese beiden Begriffe nothwendig mit einander verbinden, daß ein Ding, das Baum heißen wolle, nothwendig eine Wurzel haben müsse. Durch Laute drückt der Sprechende seine Urtheile aus, das heißt, durch lautwerdende oder solche Zeichen, welche vermittelst des Gehörs empfunden werden. Die Laute des Sprechenden sind artikulirt oder an einander gegliedert, daß heißt, es werden mehrere einzelne Laute zu einem einzigen Laute, der irgend einen Begriff ausdrückt, zusammengereiht, vereinigt. So ist Baum ein einziger artikulirter Laut, der aus den 3 aneinander gereihten Lauten B au m besteht. Dergleichen artikulirte Laute, mit welchen ein Gedanke verbunden werden kann, nennt man Worte. Ein durch Worte ausgedrücktes Urtheil, mögen diese Worte nun ausgesprochen, oder durch schriftliche Zeichen dargestellt werden, nennt man einen Satz. Was man also nur spricht, und so oft man spricht, spricht man in Sätzen. Wenn man auch nur zu jemanden sagt: geh, oder: warte: so sind dis Sätze; denn sie stehen statt: du

sollst gehen, sollst warten, haben also, wie alle Sätze, ein Subject, von dem ich etwas aussage, und ein Prädikat, die Aussage selbst; nur daß ersteres nach der Eigenthümlichkeit unsrer Sprache in diesem Falle nicht durch ein besondres Wort ausgedrückt zu werden braucht.

Sprache im Allgemeinen ist also der Inbegriff der vernehmbaren Laute, wodurch jemand, oder vielmehr ein Volk seine Vorstellungen ausdrückt. Die deutsche Sprache z. B. ist also der Inbegriff aller der vernehmbaren Laute, wodurch das deutsche Volk seine Gedanken ausdrückt. Man versteht aber auch unter Sprache das Vermögen, die Fähigkeit, seine Gedanken durch vernehmbare Laute auszudrücken. In diesem Sinne gebraucht man das Wort, wenn man sagt: der Mensch hat Sprache; das Thier hat keine Sprache, und kann keine Sprache haben. Noch spricht man von einer Gebehrden- Bilder- Augensprache ꝛc. Allerdings kann man auch durch Gebehrden, durch Bilder und verschiedene Bewegungen der Augen Andern seine Gedanken und Empfindungen zu erkennen geben; aber so wie ich von dem, der nur auf diese Art seine Gedanken und Empfindungen zu erkennen gibt, nur im uneigentlichen Sinne sage: er spricht mit mir: so hat das Wort Sprache auch in den genannnten Zusammensetzungen nur eine uneigentliche Bedeutung. Denn im eigentlichen Sinne gebraucht man das Wort sprechen nie anders, als daß es bedeutet, seine Gedanken durch vernehmbare Laute ausdrücken.

Eine fruchtbare Ansicht gibt auch folgende Erklärung: sprechen heißt, seine Vorstellungen durch artikulirte Töne darstellen. Darstellen im eigentlichen Sinne heißt, etwas (jemanden) dahin stellen, daß man es (ihn) sehen, erkennen kann. Darstellen im uneigentlichen Sinne bedeutet daher, etwas durch Reden oder Handlungen so ausdrücken, daß man es deutlich erkennt; z. B. er stellte mir seine Noth vor, heißt, er drückte mir durch seine Worte auf eine anschauliche Art seine Noth aus; er stellt einen Nothleidenden dar, heißt, er drückt durch sein Betragen auf eine natürliche und an-

schauliche Art einen Nothleidenden aus. Obgleich Vorstellungen durch Anschauungen entspringen, so sind die Vorstellungen selbst doch etwas Inneres, sie wohnen in der Seele, im Gemüthe. Wenn wir nun diese in uns wohnenden Vorstellungen durch etwas Äußeres an den Tag legen, durch artikulirte Laute ausdrücken, so daß Andre diese unsre innern Vorstellungen erkennen können: so stellen wir unsre Vorstellungen dar; wir sprechen.

2.

Warum ist das Sprachvermögen so ungemein wichtig?

Die hohe Wichtigkeit des Sprachvermögens erhellt aus den beiden unleugbaren Wahrheiten, daß allein die verständige Seele des Menschen der Grund seines Sprachvermögens, und sein Sprachvermögen wieder der Grund aller seiner Geistesbildung ist.

1. Unsre verständige Seele ist der Grund unsers Sprachvermögens, das heißt, wir sind nur dadurch der Sprache fähig, daß wir eine verständige Seele besitzen. Wenn die Thiere auch eben so geschickte Sprachwerkzeuge hätten als der Mensch, so wären sie dennoch der Sprache nicht fähig. Freilich empfangen auch sie Vorstellungen durch Hülfe ihrer Sinne; freilich haben sie selbst von einigen Dingen klare Vorstellungen. Klar ist nämlich die Vorstellung, die ich von andern Vorstellungen richtig unterscheide. So kann ein Hund ein Stück Fleisch von einem Steine, seinen Herrn von jedem andern Menschen sehr wohl unterscheiden. Aber die Thiere haben doch keine deutliche Vorstellungen; sie sind sich keines Merkmals bewußt, wodurch sich die Dinge von einander unterscheiden. Der Hund kennt kein Merkmal, wodurch sich ein Stück Fleisch von einem Steine, sein Herr von einem andern Menschen unterschei-

det. Folglich kann sich ein Thier nicht einmal zu Begriffen erheben; denn Begriffe sind allgemeine Vorstellungen, oder Vorstellungen solcher Dinge, die gewisse wesentliche Merkmale mit einander gemein haben. Um den Begriff Baum zu erhalten, muß ich hinwegsehen von dem, worin die Bäume von einander verschieden sind, von ihrer Gestalt, Größe etc., muß dagegen das, was ihnen gemeinschaftlich zukommt, bemerken, sie wegen dieser gemeinschaftlichen Merkmale in der Seele in Einem Bilde zusammen fassen, und um das zu können, ihnen einen gemeinschaftlichen Namen geben. Da nun ein Thier nicht im Stande ist, weder wesentliche, noch zufällige, weder gemeinschaftliche noch besondre Merkmale der Dinge aufzufassen und zu unterscheiden: so ist es nicht einmal der Begriffe fähig, noch viel weniger der Urtheile. Denn urtheilen heißt ja nicht blos, mehrere Begriffe mit einander im Bewußtseyn verbinden, sondern auch das Verhältniß erkennen, in welchem mehrere Begriffe unter einander stehen. Da nun sprechen nichts anders heißt, als seine Urtheile durch vernehmbare Laute ausdrücken; und da das Thier keiner Urtheile fähig ist: so würde es auch der Sprache selbst in dem Falle nicht fähig seyn, wenn es eben so geschickte Sprachwerkzeuge besäße, als der Mensch, und eben die verschieden artikulirten Töne hervorzubringen im Stande wäre, die der Mensch durch seine kunstvollen Sprachwerkzeuge hervorzubringen vermag. So sind also auch wir der Sprache nicht fähig durch die zahllose Verschiedenheit der Töne, welche unsre Sprachwerkzeuge hervorzubringen im Stande sind, sondern lediglich durch die Fähigkeit unsrer Seele zu deutlichen Vorstellungen, zu allgemeinen Begriffen und zur Erkenntniß des Verhältnisses, in welchem mehrere Vorstellungen gegen einander stehen; oder mit andern Worten: unsre verständige Seele ist der einzige Grund unsers Sprachvermögens.

2. Und dieses unser Sprachvermögen ist wieder der Grund aller unsrer Geistesbildung. Denn

a. durch die Sprache erhalten wir immer klarere Vorstellungen, und erleichtern und beschleunigen die Bildung allgemeiner und deutlicher Vorstellungen. Verwirrt liegen alle Gegenstände vor unsrer Seele; dunkel und verworren sind unsre Vorstellungen von ihnen, so lange wir sie nicht durch Benennungen von einander abzusondern und dadurch zu unterscheiden vermögen. Wie das Thier, gibt sich auch das kleine Kind den Eindrücken seiner Sinne hin; nur ein dunkles Gefühl hat es von allen diesen Eindrücken. Erst wenn sich das Sprachvermögen bei'm Kinde entwickelt, wenn es die einzelnen verschiedenen Gegenstände und Eindrücke mit verschiedenen Namen belegen lernt: erst dann werden seine Vorstellungen von diesen Gegenständen immer klarer. Mag das Kind, noch ehe es sprechen kann, Vater, Mutter, Bruder und Haushunde lieben, sich ihrer freuen, so oft es sie sieht; nur dunkel, nur instinktartig, wie das Thier, unterscheidet es diese verschiedenen, oft wahrgenommenen Gegenstände. Erst, wenn es so weit gekommen ist, daß es sie verschieden benennt, wenn auch nur mit einsylbigen Lauten: Va, Ma, Au (st. August) Wa (st. Wasser, Eigenname eines Hundes): erst dann ist es sich in sich selbst der Verschiedenheit dieser Gegenstände bewußt; erst dann hat es in sich eine ganz klare Vorstellung von jedem einzelnen dieser Gegenstände. Das Kind, welches erst sprechen lernt, hat daher nur Eigennamen, das heißt, es bezeichnet mit seinen Worten immer nur einen einzelnen Gegenstand; und auch die Gattungsnamen, die es nachspricht: Vater, Mutter, Bruder, Hund, gelten ihm nur soviel als Eigennamen, das heißt, es gebraucht sie nicht anders, als zur Bezeichnung eines einzelnen Gegenstandes. Dadurch, daß es auch vieler andrer Kinder Vater, Mutter, Bruder, viele andre Thiere Hund nennen hört, sammelt es sich unvermerkt durch die eigne Thätigkeit seines Geistes immer mehrere Merkmale von diesen Gegenständen; sein Begriff wird nach und nach immer klarer; so klar, daß es zuletzt voraussetzt, jedes Kind habe einen Vater; und auch ein

ganz unbekanntes Kind fragt: wo wohnt dein Vater? daß es weiß, nicht jedes Kind müsse einen Bruder haben, und daher fragt: hast du auch einen Bruder? Dadurch, daß es mehrere Thiere derselben Art eben so nennen hört, wie den Hund in des Vaters Hause, und daß es selbst andern Thieren dieser Art diesen Namen beilegt, bekommt es zwar noch keine deutliche Vorstellung von einem Hunde, d. h., kennt weder, noch kann es angeben die wesentlichen Merkmale desselben; aber es hat doch eine so klare Vorstellung, daß es ohne alles Besinnen auch die verschieden gestaltetsten Hunde als Hunde erkennt und benennt. —

Sobald nun die Seele erkennt, daß ein Wort nicht blos eine einzelne Person oder Sache benennt, sondern mehrere Gegenstände in sich schließt, und sobald sie selbst einen Namen auf mehrere, in wesentlichen Merkmalen sich ähnliche Gegenstände überträgt: so geht sie dadurch zu allgemeinen Vorstellungen oder zu Begriffen über. Dahin kommt freilich die Seele zum Theil durch ihre eigne innere Kraft und Thätigkeit; aber die Sprache erleichtert ihr diese Thätigkeit; dadurch nämlich, daß Erwachsene mehrere Dinge und Eigenschaften dieser Dinge, die gleiche wesentliche Merkmale enthalten, mit gleichen Namen belegen, wird der große Schritt zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen ungemein beschleunigt. Wenn dem Kinde oft ein Tisch gewiesen und bei'm Hinzeigen die Benennung hinzugesetzt, wenn es oft auf die runde Gestalt eines Dinges aufmerksam gemacht und ihm dabei der Ausdruck rund vorgesagt wird: so trägt es bald selbst die Begriffe Tisch und rund auch auf andre gleiche Gegenstände und Eigenschaften über, die ihm noch nicht vorgezeigt und benannt sind. Nach und nach lernt der Mensch auch, sich deutliche Vorstellungen von dergleichen Begriffen machen. Das lernt er wieder zum Theil durch eignes Aufmerken auf die Dinge, denen man einen und denselben Namen gibt, und auf deren gleiche und von andern Dingen sie unterscheidende Merkmale. Aber ungemein erleichtert wird ihm auch dieses Geschäft durch das belehrende Wort Anderer, die z. B.

dem Kinde sagen, das kann ja kein Baum seyn, dazu ist es ja nicht hoch genug; das kannst du nicht hoch nennen, denn es ist ja gar nicht weit über der Erde erhaben. So wie die Sprache die Bildung allgemeiner und deutlicher Vorstellungen ungemein erleichtert und beschleunigt: so

b. ordnet sie auch die unzählige Menge von Vorstellungen, welche durch die uns umgebenden Dinge in uns entstehen, und macht, daß wir sie einzeln und mit vollem Bewußtsein unterscheiden. Freilich sind die Dinge, die auf uns einwirken und Vorstellungen in uns erzeugen, schon in der Natur abgesondert und einzeln für sich bestehend da. Für sich bestehend ist der Himmel mit den an ihm schwebenden Körpern und abgesondert von der Erde; für sich bestehend ist die große Landfläche auf der Erde und abgesondert vom Wasser; für sich bestehend ist die einzelne Landschaft, die wir übersehen, und abgesondert von den entferntern Theilen der jenseits unsers Gesichtskreises liegt; für sich bestehend ist der Wald in dieser Landschaft und abgesondert von den Seen und Ebenen, die sie sonst noch enthält; für sich bestehend ist jeder einzelne Baum und abgesondert von jedem andern; für sich bestehend ist der Stamm eines einzelnen Baumes und abgesondert von seinen Zweigen, Blättern ꝛc. Aber vor unsern Blicken schwimmen doch diese so mannichfaltigen Gegenstände vermischt und verworren unter einander. Den Unterschied, der in der Natur da ist, bemerkt zwar die Seele; aber auch die Sprache muß ihn bezeichnen, wenn er nicht wieder verschwinden soll, indem wir ihn kaum bemerkt haben; auch das Wort, durch das wir die bemerkten verschiedenen Dinge auf den Grund der Seele niederlegen, muß den Gegenstand, der in der Natur als einzelner und abgesonderter da steht, und als solcher von der Seele bemerkt wird, in seinem abgesonderten und für sich bestehenden Wesen festhalten durch eine besondere Benennung. Erst dadurch, daß wir durch die Benennungen: Himmel und Erde, Wasser und Land, See und Wald, Baum und Stamm, diese vielfachen Gegenstände

trennen, absondern und ordnen, erst dadurch unterscheiden wir sie einzeln und mit Besonnenheit. Das Wort, mit welchem wir die von der Seele wahrgenommenen einzelnen Gegenstände benennen, ist gleichsam ein Abdruck dieser Gegenstände, wodurch wir sie der Seele einprägen, gleichsam ein Bild, das von einem einzelnen Dinge in unsre Seele niedergelegt wird, und bei dessen Vorzeigung das Ding wieder einzeln und abgesondert von allen andern Gegenständen vor unsre Seele tritt. Der Gegenstand ruht durch diesen Abdruck, durch dieses Bild (das Wort) auf dem Grunde unsrer Seele, und wird von derselben wieder erkannt, in welcher Gestalt, Mischung und Form er sich auch in der Folge zeigen mag.

Aber auch ohne den bereits wahrgenommenen Gegenstand aufs neue in der Natur wahrzunehmen, tritt dieser durch die bloße Vorstellung des Abdrucks, das heißt, durch bloße Nennung des Worts, womit er in der Seele abgedrückt wurde, in seiner ganzen Gestalt wieder hervor. So wie ich den einmal wahrgenommenen und durch das Wort in der Seele abgedrückten Baum, Tisch, Hund rc. nur wieder nenne: so tritt mit diesem Worte, mit dieser Benennung der ganze Baum rc. in derselben Gestalt vor meine Seele, in welcher ich ihn ehemals unmittelbar mit meinen Sinnen wahr nahm.

c. Das ist zugleich der Grund, warum aus Bildern, die bereits durch Worte in der Seele lagen, vermittelst der Sprache neue Bilder hervorgerufen und zusammengesetzt, neue Vorstellungen erzeugt, neue Urtheile gebildet werden. Ein Beispiel *) wird dies anschaulicher machen. „Ein kleiner Vogel stand auf einem Kiesel

---

*) Nachgebildet einem ähnlichen in „Moritz deutscher Sprachlehre in Briefen," deren Vortrefflichkeit, ja deren Dasein manche unsrer neuesten Sprachlehren-Schreiber nicht zu kennen scheinen.

an einem klaren Bache; bald trank er, bald badete er sein Köpfchen, bald zwitscherte er sein fröhliches Liedchen. Ein Jäger, der auf einem Hügel hinter ihm stand, legte seine Flinte an, schoß, und das Vöglein sank todt in den Bach, dessen Fluten ihn an das entgegengesetzte Ufer trieben." Wenn wir auch noch keinen Vogel an einem klaren Bache auf einem Kiesel stehend, trinkend, badend und singend gesehen und gehört haben: so haben wir doch schon alle diese Vorstellungen einzeln, wenn gleich in andern Verbindungen gehabt, haben einen Kiesel, einen Bach, jemanden trinken, sich baden gesehen, einen Vogel zwitschern hören, und haben diese Vorstellungen durch Worte auf dem Grunde der Seele aufbewahrt. So wie sich nun diese Worte hören lassen, so erneuern sich auch die Vorstellungen, die wir mit diesen Worten bezeichneten und auf den Grund der Seele niederlegten. Aber aus der Art, wie diese, bereits in ganz andern Verbindungen, oder einzeln wahrgenommenen Vorstellungen verknüpft und zusammengesetzt werden, entstehen nun ganz neue Bilder, ganz neue Vorstellungen und Empfindungen. Früher hatten wir vielleicht einen Vogel nur fliegend, oder auf einem Baume sitzend, und Kiesel auf der Erde liegend gesehen; jetzt steht das Bild eines Kiesels mit einem Vogel auf demselben, und der Vogel bald trinkend, bald sich badend rc. vor uns. Welche ganz andere Bilder stehen vor unsrer Seele! Welche ganz andere Vorstellungen haben wir nun! Welche ganz andere Empfindungen erzeugen sich in unserm Innern! — Eben so ist es auch mit dem zweiten Theile der kleinen Erzählung. Wenn wir auch noch keinen Jäger auf einem Hügel stehend, die Flinte anlegend, schießend, einen Vogel in den Bach sinken rc. gesehen haben: so sind uns doch die einzelnen Vorstellungen bekannt; wir haben schon einen Jäger, einen Hügel, einen stehenden Menschen, eine Flinte rc. wahrgenommen, und alle diese Vorstellungen durch die Benennungen derselben unsrer Seele eingedrückt. So wie sich nun diese, in der Seele eingedrückten Benennungen hören lassen, so erneuern sich auch alle jene frühern

Vorstellungen. Aber nur einzeln, wenigstens nicht in dieser Verbindung hatten wir ehemals diese Vorstellungen; die Art, wie diese Vorstellungen jetzt zusammengesetzt und durch Worte aus dem Grunde der Seele hervorgerufen werden, schafft neue Bilder, ruft Vorstellungen hervor, wie wir sie sonst nie hatten, und erzeugt durch diese neuen Bilder und Vorstellungen auch Empfindungen, die wir bei keinem jener Gegenstände fühlten, als wir sie einzeln wahrnahmen.

Welche wunderbare Kraft der Sprache! Wenige Worte rufen Bilder in unsre Seele, die nie in diesem Zusammenhange in ihr lagen, stellen Dinge als gegenwärtig dar, die uns in einer solchen Verbindung nie gegenwärtig waren, erzeugen Empfindungen, welche nie in uns entstanden wären und nicht entstehen konnten, so lange wir jene Vorstellungen einzeln, abgesondert, oder nur nicht grade in dieser Verbindung hatten! Wie viele Gemälde wären nöthig, um alle jene Bilder, Vorstellungen und Empfindungen in uns hervorzurufen! Und manche Vorstellung, z. B. daß der Vogel bald trank, bald sich badete, daß er ein Lied zwitscherte rc., könnte nicht einmal durch ein Gemälde hervorgerufen werden.

d. Dadurch nun, daß wir durch das Wort, durch die Benennung einer Sache, der Seele ein Bild von dieser Sache eindrücken, eine Vorstellung von ihr in der Seele erhalten, die sich sogleich wieder erzeugt, sobald wir den Namen nennen, unter welchem die Vorstellung gleichsam auf dem Grunde der Seele schlummert; und dadurch, daß durch die mannichfaltigste Verbindung der auf dem Grunde der Seele ruhenden mannichfaltigen Vorstellungen wieder die mannichfaltigsten neuen Bilder, Vorstellungen, Gedanken, Urtheile zusammen gesetzt werden: dadurch sind sind wir im Stande, Andern mit Hülfe des Worts unsre gesammten Erkenntnisse und Erfahrungen mitzutheilen. Aber auch nur mit Hülfe des Worts oder der Rede. Denn unsre gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen sind etwas Inneres, sind

ein Eigenthum unsers Geistes, befinden sich auf dem Grunde unsrer Seele. Nun soll etwas Inneres, ein Eigenthum unsers Geistes, dem Geiste Andrer mitgetheilt werden. Das Innere kann aber nicht unmittelbar auf das Innere, sondern nur mit Hülfe eines äußern Mittels wirken. Der menschliche Geist kann sich nicht unmittelbar einem andern menschlichen Geiste, sondern nur mit Hülfe eines körperlichen Mittels mittheilen. Wollen wir also das, was auf dem Grunde unsrer Seele als Eigenthum derselben wohnt, unsere Erkenntnisse und Erfahrungen, Andern mittheilen: so muß dieses Geistige erst einen Körper annehmen; es muß in hörbaren Lauten aus unserm Munde strömen, muß gleichsam eingewickelt in die körperliche Hülle eines Worts, sich dem Körper (den Gehörnerven) des Andern nahen, von diesem also gleichfalls erst körperlich aufgenommen, und dann das Geistige, was in dieser körperlichen Hülle liegt, vom Geiste des Andern aufgefaßt, im Grunde der Seele niedergelegt und aufbewahrt werden. So kann man also in dieser Hinsicht die Sprache mit Recht als einen zum Körper gewordenen Geist betrachten *). Sie ist Geist, insofern sie unsre Gedanken, ein Eigenthum unsres Geistes, enthält; sie ist aber zu einem Körper geworden, indem diese unsre Gedanken durch die Worte, mit welchen wir sie ausdrücken, in einer körperlichen Hülle erscheinen. Aus dieser Ansicht der Sprache erhellt auch zugleich, daß sie das einzig mögliche menschliche Bildungsmittel sei. Das wäre sie nur in dem Falle nicht, wenn der Gebildete und Kenntnißreiche mit seinem Geiste unmittelbar auf den Geist Andrer wirken könnte. Da er dies aber nicht kann, so muß er sich des Hülfsmit-

---

*) Diese Ansicht von der Sprache, welche ihr inneres und äußeres Wesen und eben deswegen auch ihren großen Einfluß auf die geistige Bildung des Menschen so anschaulich darstellt, finde ich zuerst in „Tillichs Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel;" einem kleinen Büchlein mit großen Gedanken.

tels bedienen, wodurch bei ihm selbst Vorstellungen und Gedanken aus Anschauungen entstanden, wodurch seine eignen Vorstellungeu vermehrt und berichtigt sind; muß sich der Worte bedienen, mit welchen er seine Vorstellungen von einander absondert und auf dem Grunde der Seele aufbewahrt, und muß diese Worte, wenn Andre sie körperlich vernehmen, und den Geist, den sie umschließen, mit und in ihrem Geiste aufnehmen sollen, körperlich durch vernehmbare Laute ausdrücken. Aber hieraus erhellt auch, daß der erst wahrhaft bildungsfähig ist, der mit Leichtigkeit den Geist aus der körperlichen Hülle herausfindet, d. h., der die Vorstellungen, die in den Worten enthalten sind, die Gedanken, die durch eine Rede und die verschiedenen Formen derselben ausgedrückt werden, leicht erkennt. Und das kann nur der, welcher Sprach-Fertigkeit und Sprach-Kenntniß besitzt.

3.

Wie unterscheiden sich Sprachfertigkeit und Sprachkenntniß in Absicht ihrer Bedeutung und Wichtigkeit.

Von dem Sprachvermögen nun, dessen hohe Wichtigkeit wir jetzt erkannt haben, unterscheidet sich Sprachfertigkeit und Sprachkenntniß. Sprachfertigkeit besitzt der, welcher seine Gedanken mit Leichtigkeit deutlich und angenehm auszudrücken und die Bedeutung und den Inhalt der richtig ausgedrückten Gedanken Andrer klar und leicht aufzufassen und zu wiederholen versteht. Er muß seine Gedanken deutlich ausdrücken können, d. h. so, daß mit seinen Worten der Zuhörer dieselben Gedanken verbindet, die er als Sprecher damit verbindet; angenehm, d. h. so, daß die Stellung der Worte eben sowol dem Geiste der Sprache gemäß, als nach dem, was man heben oder in Schatten stellen will, geordnet ist, und daß auch der Ton

der Stimme das Ohr nicht beleidigt. Das alles muß mit Leichtigkeit geschehen, d. h., nicht erst durch langes Nachdenken, nicht erst durch Anstoßen und Stolpern, sondern schnell und fließend muß der fertige Sprecher seine Gedanken auf eine deutliche und angenehme Art ausdrücken können. Zur vollkommnen Sprachfertigkeit gehört aber auch das Vermögen, das, was Andre mündlich oder schriftlich richtig ausdrücken, nach seiner ganzen Bedeutung, nach allen darin liegenden und darin besonders hervorgehobenen Gedanken leicht und klar aufzufassen. Wer eine vollkommne Sprachfertigkeit hat, der erkennt z. B. die Bedeutung und die Verschiedenheit folgender Sätze, und ist auch im Stande, den Punkt, worin sie sich unterscheiden, anzugeben: Nicht nur geschlafen habe ich, sondern mich auch vollkommen gestärkt. Nicht nur ich habe geschlafen, sondern auch meine ganze Hausgenossenschaft.

Sprachkenntniß besitzt der, welcher das Gebäude der Sprache nach seinen einzelnen Theilen, nach seiner Zusammensetzung und Zusammenfügung, so wie die Regeln und Grundsätze kennt, nach welchen die einzelnen Theile zusammengefügt werden, der von jeder Gestalt, welche die einzelnen Theile in dieser und jener Verbindung annehmen müssen, Red' und Antwort zu geben vermag.

Denken wir nun über Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit weiter nach, so können uns folgende Bemerkungen nicht entgehen:

1) Es läßt sich schon eine hohe Sprachfertigkeit ohne Sprachkenntniß denken. Denn Sprachfertigkeit kann erworben werden durch Festhaltung der Aufmerksamkeit der Kinder auf die von ihnen angeschauten Gegenstände und deutlich erkannten Gedanken, durch Gewöhnung und Anleitung zu deutlicher und richtiger Bezeichnung ihrer Anschauungen und Gedanken, durch naturgemäße, mit stetem richtigen, deutlichen und angenehmen Sprechen verbundene Entwickelung ihrer Denkkräfte, durch vielfältige und planmäßige Übungen im

Sprechen und mannichfaltigem Verändern der verschiedenartigsten Sätze, angestellt in der Absicht, werkthätig mit den verschiedenen Veränderungen der Redetheile und der Bedeutung dieser Veränderungen und mit den verschiedenen Wendungen der Rede bekannt zu machen.

2) Sprachkenntniß läßt sich denken ohne Sprachfertigkeit. Denn Sprachkenntniß kann erworben werden durch Nachdenken über die einfachsten Theile der Urtheile, über die Art, wie diese einfachen Theile zum Ausdrucke der Gedanken zusammengesetzt werden, durch Beobachtung der Veränderungen der Wörter und ihrer Stellungen nach der Verschiedenheit der Gedanken und durch Vergleichung mehrerer Sprachen unter einander. Blos auf diese Art, ohne frühe und naturgemäße Gewöhnung zum Sprechen gebildete Menschen können die deutlichsten, richtigsten und gelehrtesten Kenntnisse vom Sprachgebäude und seinen einzelnen Theilen besitzen, und nicht im Stande sein, sich mit Leichtigkeit deutlich und angenehm auszudrücken, oft nicht im Stande sein, auch nur wenige Gedanken ohne Anstoßen, Stolpern, Wiederholen und Sinn entstellende Wendungen vorzutragen. Wie viele Gelehrte fühlen bei'm täglichen Wachsthum ihrer gelehrten Sprachkenntnisse bis an's Ende ihres Lebens in der Schwerfälligkeit ihrer Zunge und Rede den Mangel einer frühen und naturgemäßen Anleitung zum leichten und angenehmen Ausdruck ihrer Gedanken! Noch klarer und erklärbarer wird uns diese Erscheinung durch folgende allgemein bekannte Erfahrung. Es giebt viele, die eine fremde Sprache gründlich, ja weit gründlicher kennen, als das Volk sie kennt, dessen Muttersprache sie ist, die jedes, auch das schwerste Buch in dieser Sprache verstehen, aber nicht im Stande sind, diese Sprache zu sprechen; blos, weil es ihnen an Übung im Sprechen, folglich an Gewandheit, Leichtigkeit und Dreistigkeit in Anwendung der Sprachformen fehlt.

3) Sprachfertigkeit ohne Sprachkenntniß hat einen höhern Werth als Sprachkenntniß

niß ohne Sprachfertigkeit. Schon in Rücksicht des bürgerlichen Lebens und in Hinsicht auf — den lieben Nutzen ist dies der Fall. Denn wer seine Sprache so in seiner Gewalt hat, daß sie ihm ein Stoff ist, aus dem er leicht und schnell für jeden seiner Gedanken ein angenehmes Gewand zu bilden vermag: der erfreut und ermuntert und überredet und nützt im häuslichen und bürgerlichen Leben auf vielfache Art. Denn eine Rede, die biegsam und treu das Gefühl und den Gedanken des inwendigen Menschen ausdrückt, ist wie Honig und wie ein lieblicher Kuß; und ein Mensch, der seine Rede wie seine Leidenschaft in seiner Gewalt hat, der wirkt gewaltiglich und mehr, wie die Polterer und Flucher, mehr wie mit Ruthe und mit Stock; der redet gewaltiglich, und nicht wie die Verwahrloßten, die nur Wünsche und Leidenschaften, aber keine Sprache für sie haben, mehr, wie die gelehrten Sprachlosen, die zwar höchst vernünftiglich die Fehler und Schönheiten einer Rede erkennen, aber höchstens sprachfehlerlos, nicht aber schön und leicht, und folglich nicht kräftig und wirksam zu sprechen vermögen. Aber auch noch in einer höhern Rücksicht steht Sprachfertigkeit ohne Sprachkenntniß über Sprachkenntniß ohne Sprachfertigkeit. Denn Sprachfertigkeit beweis't Gewöhnung zum geordneten Denken, setzt eine harmonische Bildung der Seelenkräfte und Übungen voraus, die ihrer Natur nach einen wohlthätigen Einfluß auf die Entwickelung des inwendigen Menschen haben können; Sprachkenntniß zeugt nur von Gelehrsamkeit und von vorzüglichem Fleiß, der auf diesen einzelnen wissenschaftlichen Zweig gewandt ist.

4) Sprachfertigkeit wird aber durch Sprachkenntniß ungemein erleichtert und in ihrem Werthe gehoben. Man kann sich nämlich wol den Fall denken, daß jemand, der von früher Kindheit an auf eine naturgemäße Weise im deutlichen, richtigen und angenehmen Ausdruck seiner Gedanken geübt wird, eine hinlängliche Sprachfertigkeit erlangt. Aber dazu gehört ein so seltenes Zusammentreffen vieler günstiger Um-

stände und eine so vielfache und mit so großem Zeitaufwande verbundene Übung, daß dergleichen Fälle höchst selten sind. Weit leichter wird dagegen jene Fertigkeit in hinlänglich hohem Grade erworben, wenn dem Kinde, sobald seine Denkkräfte es erlauben, ein Unterricht ertheilt wird, der es mit den Formen und Gesetzen der Sprache bekannt gemacht, und diese Formen und Gesetze mit Bewußtseyn anwenden lehrt. Veredelt wird dadurch die Sprachfertigkeit in so fern, insofern das Rechte erst recht gut ist und mit recht festem Sinne gethan wird, was man mit Bewußtseyn des Rechten thut, und insofern der erst im richtigen Sprechen unerschütterlich ist, der Rechenschaft geben kann, sich des Grundes deutlich bewußt ist, warum er grade so spricht. So wie der erleuchtete Christ auch bereit sein soll zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihm ist: so sollte jeder gebildete Deutsche seiner edlen Sprache so mit Bewußtsein mächtig sein, daß er Antwort geben könne jedem, der nach der Bedeutung und Kraft dieser oder jener Form und Stellung der Wörter fragt. Diese Festigkeit und Sicherheit, gegründet auf Überzeugung, kann aber aber durchaus niemand haben, der nicht Sprachkenntniß besitzt.

4.

Zweck und Endzweck des Elementar-Sprachunterrichts.

1. Der Zweck des Elementar-Sprachunterrichts kann nicht darin bestehen, den Kindern einige Regeln der Rechtschreibung und Rechtsprechung zu verdeutlichen und zu erleichtern. Daß dies das einzige Ziel, so wie der einzige Gewinn des Sprachunterrichts war, wie er bisher in den allermeisten Elementar- und Privatschulen getrieben wurde, liegt am Tage. Die orthographischen Fehler sollten die Kinder im Schreiben, die grammatika-

lischen im Schreiben und Sprechen vermeiden, die Hauptwörter sollten sie unterscheiden, die Abstammung der Wörter, die verschiedenen Arten und Veränderungen derselben, besonders die Verhältnißwörter, nach den Fällen, die sie regieren, sollten die Kinder kennen lernen rc.; das alles blos — damit sie wüßten, welche Wörter mit einem großen, welche mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werden, daß sie Rädchen und nicht Räthchen rc. schreiben, mit mir und: ich bitte Sie, nicht aber: mit mich, und: ich bitte Ihnen, schreiben und sprechen müßten. Wenn jemand nicht fähig ist, seine Gedanken zu ordnen und sie mit Leichtigkeit deutlich und angenehm sowol schriftlich als mündlich auszudrücken — was hilft's denn, daß er hie und da einen orthographischen oder grammatikalischen Fehler vermeidet? Was hilft's überhaupt, einige und zwar leicht zu erkennende Fehler vermeiden, und dagegen andre, den Sinn noch mehr entstellende Fehler sich zu Schulden kommen lassen? Und daß der, welcher so enge Ansichten vom Sprachunterricht hat, und sich so beschränkte Zwecke setzt, auch nicht im Stande ist, einen naturgemäßen Gang zu wählen, und auch nur dieses sein kurzes Ziel mit Sicherheit zu erreichen, liegt in der Natur der Sache und beweis't die Erfahrung.

2. Der Zweck des Elementar-Sprachunterrichts darf kein andrer sein, als die bei Nr. 3. beschriebene Sprachfertigkeit. Bei allem, was im Elementar-Sprachunterricht gesprochen und gelehrt wird, soll der Lehrer das, aber auch kein andres Ziel zunächst vor sich sehen, als: die Kinder dahin zu führen, daß sie ihre Gedanken mit Leichtigkeit deutlich und angenehm sowol schriftlich als mündlich ausdrücken, und die richtig ausgedrückten Gedanken Andrer nach ihrer Bedeutung und ihrem ganzen Inhalt leicht und klar auffassen lernen. Erst wer es dahin bringt, erst der ist seiner Sprache mächtig, ist Herr derselben. Und dies, dies allein ist ein würdiges Ziel des Sprachunterrichts. Was die Wahrheit für sittliche Zwecke thun soll, das soll der Sprachunterricht für die Rede des

Menschen bewirken. Die Wahrheit soll uns frei machen, frei von Irrthum, von ängstlichen Sorgen, von der Knechtschaft der Sünde, soll uns zu Herren über unsre Leidenschaften erheben. Eben so soll der Sprachunterricht uns nicht blos frei machen von den gewöhnlichen Fehlern im Sprechen und Schreiben, sondern auch frei von der Ängstlichkeit, wie wir unsre Gedanken und Empfindungen Andern so deutlich ausdrücken wollen, daß sie uns leicht verstehen und theilnehmend zuhören, frei von der Knechtschaft unter klugen und witzigen Köpfen, die dem Spracharmen bald diesen, bald jenen Gedanken, der ihm nicht einfiel, zur Last legen, ihren eignen Worten, so bald es ihr Vortheil erheischt, bald diesen, bald jenen Sinn, den ihre Worte gar nicht haben konnten, unterlegen; der Sprachunterricht soll uns zu Herren unserer Sprache machen, d. h., dahin führen, unsre Gedanken und Gefühle so klar oder so dunkel, so kräftig und erschütternd, oder so sanft und rührend, als wir nur wollen, auszudrücken, und den Sinn und die Kraft der Rede Andrer zu vernehmen und in uns aufzunehmen.

3. Obgleich dies der nächste und unmittelbare Zweck des Elementar-Sprachunterrichts ist; obgleich der Lehrer diesen Zweck stets und bei allem, was er für die Entwickelung des Sprachvermögens thut, im Auge haben muß: so darf ihm doch darum der Endzweck alles und jeden Elementar-Unterrichts nicht fremd und fern werden; so darf er diesen Endzweck, dieses höchste Ziel, dem er entgegen arbeitet, auch bei diesem Unterrichtsgegenstande nicht aus den Augen lassen. Das höchste Ziel alles und jeden Elementar-Unterrichts und folglich auch des Elementar-Sprachunterrichts ist: harmonische Entwickelung und Ausbildung aller Seelenkräfte zur — Erzeugung eines religiösen und sittlichen Sinnes, der unterscheidenden Bestimmung des Menschen. Daß nun durch naturgemäßes Hinarbeiten nach dem Zwecke des Elementar-Sprachunterrichts und durch Erreichung dieses Zwecks, d. h. durch Erreichung der bereits beschriebenen Sprachfertigkeit, auch für

den höchsten Endzweck alles Elementar-Unterrichts: Erzeugung eines religiösen und sittlichen Sinns, kräftigst mitgewirkt wird, läßt sich leicht darthun und erkennen. Ein religiöser und sittlicher Sinn entspringt aus religiösen und sittlichen Gedanken, Überzeugungen und Empfindungen. Wie können dergleichen Gedanken, Überzeugungen und Empfindungen bei Andern angeregt und erzeugt werden ohne die Sprache, die einzige Dolmetscherin unsrer Gedanken und Empfindungen! Je mehr Fertigkeit nun ein Kind besitzt, den Ausdruck der Gedanken und Empfindungen Andrer zu verstehen: desto mehr sind auch Eltern und Lehrer im Stande, durch ihre Ansprachen an den Verstand und das Herz des Kindes religiöse und sittliche Gedanken und Gefühle bei ihm zu erzeugen. Mit jeder naturgemäßen Entwickelung des Sprachvermögens muß sich auch die innere Anlage zur Religiosität und Sittlichkeit entwickeln, weil Entwickelung des Sprachvermögens zugleich Entwickelung der Vernunft und der inwendigen Gefühle ist, und weil eben unsre Vernunft und unsre innern Gefühle es sind, die nicht bei dem Sichtbaren stehen bleiben können. Mit jedem Zuwachs der Sprachfertigkeit muß sich nothwendig die Fähigkeit vermehren, übersinnliche Wahrheiten zu fassen, von ihnen gerührt und bestimmt zu werden, sie in seine Gedanken und Gefühle aufzunehmen. Diese Rücksichten sind es, um derentwillen die einsichtsvollsten Erzieher unsrer Zeit den Sprachunterricht zum Anfangs- und Endpunkt alles Elementar-Unterrichts machen; also nicht um der Sprache selbst willen, sondern wegen des höchsten Endzwecks alles Unterrichts; denn in Rücksicht auf diesen Endzweck ist der an sich so wichtige und segensvolle Zweck des Sprachunterrichtsgegenstandes immer nur Mittel. „Da, so schreibt Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Sprachunterrichts 2ter Th. 6te Aufl. S. 319 flg., da der Unterricht überhaupt in jedem Lehrlinge, er sei übrigens unter welchem äußern Verhältnisse als er wolle geboren, die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigenthum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll:

so giebt es auch für alle, welche des Unterrichts fähig sind, wenigstens etwas Gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich nämlich zunächst durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt, welche sie in dem Verhältnisse richtiger erkennt, in welchem sie das Einzelne richtig auffaßt, vergleicht und unterscheidet, und die Vorstellungen dann wieder durch die Sprache fixirt. Dann aber erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, theils aus den Gesetzen des Denkvermögens, theils aus der Anlage zur Moralität und Religiösität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hülfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare verbunden mit der Beziehung desselben durch die Sprache sein erstes Geschäft sein; und der Mensch gewinnt an freiem Gebrauch der Sprache, wenn er hörend sie versteht und redend sie zu gebrauchen vermag."

5.

Wie darf ein Elementar-Sprachunterricht mit diesem Zwecke und Endzwecke nicht, und wie müßte er wol im Allgemeinen beschaffen sein?

Soll der Elementar-Sprachunterricht Sprachfertigkeit unmittelbar und Erzeugung eines religiösen und sittlichen Sinnes mittelbar befördern: so erhellt schon hieraus, daß nicht jeder, sondern nur ein naturgemäßer Sprachunterricht ein zweckmäßiger und fruchtbarer ist.

1. Fehlerhaft ist ein Elementar-Sprachunterricht, welcher erst mit der Periode des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft anfängt und mit Darlegung der

Sprachformen und Sprachregeln entweder beginnt, oder doch darin sein höchstes Ziel sieht. Dadurch, daß wir die sinnlichen Wahrnehmungen der Kinder, so bald diese zum freien Gebrauch ihrer Sprachwerkzeuge gelangen, durch Worte bezeichnen, und daß die Kinder diese Worte nachsprechen, erhalten sie erst klare Vorstellungen von denselben, lernen sie ihre einzelnen Wahrnehmungen unterscheiden, mit einander vergleichen, lernen sie urtheilen und schließen. Es giebt also kein früheres, ja es gibt durchaus kein andres Mittel der Belehrung für sie, als grade die Sprache; und die Ausbildung des Sprachvermögens ist die einzige Bedingung, unter der ein fruchtbarer Unterricht möglich ist. Daß man mit diesem Unterricht nicht von jeher auch in Schulen den Anfang machte, konnte nur aus Mangel an Bekanntschaft mit dem Bildungsgange des menschlichen Geistes und mit dem Wesen und der Kraft der menschlichen Sprache entstehen. Aus eben dieser Ursach konnte auch nur das Unwesen herrühren, das man so lange trieb und zum Theil noch treibt, indem man den Sprachunterricht mit Darlegung der Sprachformen und Sprachregeln beginnt, oder doch darin das höchste Ziel des Sprachunterrichts sieht. Da sollen die Kinder nach der Anweisung wissenschaftlich geordneter, also für erwachsene, im Denken geübte Menschen geschriebener Sprachlehren erst eine richtige Erklärung von allen Redetheilen angeben und diese durch Erklärungen von einander unterscheiden, sollen dann die Veränderungen jedes Redetheils auswendig lernen, sich darauf die Regeln merken, nach welchen ein Redetheil diese oder jene Form annimmt, und dann wieder die Ausnahmen von jeder Regel ꝛc. Der höchste Erfolg von solchem Unwesen kann nur der sein, daß die Kinder nach vielen Seufzern, Ängsten, Schweißtropfen — auch wol Verwünschungen der traurigen Sprache bedeutende Schreib- und Sprachfehler vermeiden lernen. Aber nie können sie dadurch ihrer Sprache mächtig und derselben Herr werden, wie eine Fertigkeit in ihrem Gebrauche, eine Freudigkeit über sie, einen hellen und frohen Blick in ihr schönes

Wesen und in ihre herrliche Kraft erlangen. — Ja, spricht nun mancher, man muß den Sprachunterricht nicht zu früh anfangen; im 14ten, 15ten Jahre da ist die rechte Zeit dazu; darum ist er auch kein Gegenstand für niedrige Schulen. Selbst abgesehen von der Lästerung, die in der letzten Behauptung für die niedrige Menschenklasse liegt, wird der Hauptzweck alles Sprachunterrichts, Erzeugung der Sprachfertigkeit, durch recht frühe Sprech- und Sprachübungen sicherer und vollkommner, auch bei den Kindern der niedrigsten Stände sicherer und vollkommner erreicht, als durch einen, nach einer logisch geordneten Sprachlehre ertheilten Sprachunterricht, werde dieser auch noch so spät begonnen. Spricht man: nun gut! Sprech- und Sprachübungen können und sollen ja vorangehen; auf sie wird aber doch ein so logischer Unterricht ganz auf eine fruchtbare Art folgen: so frage ich zuerst: warum sagt man das denn nicht deutlich? warum gibt man durch den Zusatz; für Volksschulen, dergleichen Sprachlehren das Ansehen, als ob dieser Gang sogleich und selbst für die niedrigste Schule genommen werden solle? — Sodann behaupte ich, daß ein solcher Gang sich für keine einzige Elementarschule schickt — und diese sollte nach meiner Ansicht alle Kinder ohne Unterschied des Standes und Vermögens bis zu deren vollendetem 14ten Jahre umfassen. Denn das gemeinste Kind, mit welchem der gesammte Sprachunterricht nach einem naturgemäßen Gange betrieben wird, kann mehrere und gründlichere Sprachkenntnisse, und was noch viel mehr werth ist, wird eine fruchtbarere Sprachfertigkeit erhalten, als das Kind der reichsten und angesehnsten Eltern, welches nach dem Gange solcher Sprachlehren unterrichtet wird.

2. Soll ein Sprachunterricht Sprachfertigkeit unmittelbar hervorbringen, und auf Erzeugung eines religiösen und sittlichen Sinnes unmittelbar Einfluß haben: so muß er naturgemäß betrieben werden, und eben deswegen folgende Grundzüge an sich tragen.

a. Sobald das Kind seiner Sprachwerkzeuge mächtig und bedachter Anschauungen fähig ist; so werde es auf eine, seinen Geisteskräften angemessene Art im Sprechen geübt — Sprechübungen. Schon Eltern und namentlich die Mütter sollen dergleichen Sprechübungen beginnen; da diese es aber selten vermögen, so kann der Schulunterricht die Sprechübungen nicht sowol fortsetzen, als vielmehr anfangen; ja, er muß sogar manches Verkehrte erst verbessern. Sprechübungen mancher Art — wozu besonders auch unmittelbare Denkübungen gehören — müssen daher das erste und anfangs in gewisser Rücksicht das einzige Geschäft des Schulunterrichts sein; das heißt, alles, was im ersten Schulunterrichte getrieben wird, muß mit sprechender Thätigkeit von Seiten der Kinder getrieben werden. Bei dem Unterricht im Rechnen, Zeichnen, in der Formen- und Größenlehre geschieht es bereits nach dem, was Pestalozzi in dieser Rücksicht angeregt hat, in großer Allgemeinheit. Eben so werde auch der religiöse und sittliche Unterricht in kurzen, für den kindlichen Verstand faßlichen und das kindliche Herz erwärmenden Sätzen und Liederversen, in biblischen Geschichten und andern Erzählungen ertheilt, deren wichtigste und ausdruckvollste Sätze die Kinder stets wörtlich wiederholen müssen.

b. An diese Sprechübungen, welche die ganze Zeit des Elementar-Unterrichts hindurch in unmittelbaren Denkübungen, nach naturgemäßen Stufen geordnet, fortdauern müssen, um den Sprachreichthum und die Sprachfertigkeit zugleich mit der Denkkraft zu erweitern und zu erhöhen, schließen sich in der Folge eigentliche Sprachübungen an. Unter Sprachübungen verstehe ich Nachsprechen solcher Sätze, erst einfacher, dann zusammengesetzter, die in stufenweiser Folge alle Bestandtheile der Sprache, die verschiedenen Formen dieser Bestandtheile, die verschiedenen Arten ihrer Zusammenfügung enthalten, mit dem Zwecke, den Kindern eine Gewandtheit im Gebrauche und Verständnisse jener Formen und Zusammenfügungen und eine Fertigkeit zu verschaffen, ihre Gedanken durch die möglichst

verschiedenartige Stellung der Wörter auszudrücken. An diesen Sprachübungen nehmen die unterste und mittelste Elementarklasse zugleich Antheil; sie sind aber für die unterste Elementarklasse nichts als reine Sprechübungen, d. h., die Kinder dieser Klasse sprechen dergleichen Sätze blos nach mit reinem und deutlichem Tone und mit richtigem Ausdruck; bei ihnen unterscheiden sich diese Sprachübungen von den andern Sprechübungen, die mit dieser Klasse getrieben werden, nur durch den Nebenzweck, daß die Kinder die verschiedensten Formen und Stellungen der Wörter und die verschiedenartigsten Säße, die sie in der Folge kennen und selbst bilden lernen sollen, hier vorher mit Gewandtheit, Leichtigkeit und richtigem Tone und Ausdrucke sprechen lernen sollen. Für die mittelste Klasse dagegen sind es eigentliche Sprachübungen oder Sprach-Vorübungen; das heißt, die Kinder dieser Klasse werden schon darauf aufmerksam gemacht, was durch dieses oder jenes neu hinzugekommene Wort, durch diese oder jene Veränderung eines Worts, durch diese oder jene Stellung der Wörter im Sinne des Satzes verändert werde; sie müssen die beiden Hauptbestandtheile eines einfachen Satzes (Subjekt und Prädikat) und was zu jedem derselben gehört, so versetzt sie auch sein mögen, genau und fest unterscheiden; sie müssen eben sowol mit deutlichem Bewußtsein, als mit dem Tone der Stimme in Redesätzen (Perioden) die Vorder- und Nachsätze, die Zu-, Zwischen-Beisätze ꝛc. unterscheiden lernen, müssen sich mit Einem Worte des verschiedenartigen Sinnes, der durch Veränderung der Form und der Stellung der Wörter entsteht, bewußt werden; ohne daß sie jedoch bei der veränderten Form selbst verweilen, die einzelnen Veränderungen derselben merken, andre Wörter auf diese Art verändern, oder die Wortarten nach ihren Namen, Wesen und Eintheilungen kennen lernen. „So werden ihnen, nach der so richtigen Forderung v. Türk's, in dessen Sinnlichen Wahrnehmungen Einleitung S. XIX., die Grundsätze der Grammatik praktisch gegeben und tief eingeprägt; so daß, wenn ihnen

späterhin reine Grammatik gelehrt wird, ihnen alsdann nur die Regeln zum Bewußtsein gebracht werden, die sie längst sahen ausüben.

c. So vorbereitet wird ihnen nun in der ersten Klasse der Elementarschule der eigentliche Sprachunterricht ertheilt, d. h., sie werden nun mit dem innern Bau der Sprache bekannt gemacht, lernen die einzelnen Materialien, die zu diesem künstlichen und herrlichen Bau gehören, die verschiedenen Formen, welche dieselben annehmen können und zu diesem oder jenem Zwecke annehmen müssen, kennen, benennen und mit Bewußtsein gebrauchen, werden auf die ganz verschiedene Bestimmung, welche kleine Theile dieses Gebäudes (einzelne Sätze) durch geringe Zusätze oder Veränderungen eines Baumaterials erhalten, aufmerksam gemacht, und lernen kleine, bereits aufgeführte Sprachgebäude verändern, aus gegebenen oder von ihnen selbst zu erfindenden und zusammenzufügenden Materialien dergleichen Gebäude aufzuführen, mehrere solcher kleinen Sprachgebäude auf so verschiedenartige Weise, wie es die Sprache nur zuläßt, zusammen verbinden (Periodenbau), und werden zum Bewußtsein der Verschiedenheiten solcher Gebäude geführt; Verschiedenheiten, welche ungeübten Augen verborgen sind, denen daher auch so manche Schönheit, so mancher Sinn, so manche Kraft der Rede verborgen bleibt.

6.

Was ist aus dem reichen, in keinem Unterricht zu erschöpfenden Schatze der Sprache für den Elementar-Sprachunterricht zu gebrauchen?

Auch diese Frage beantwortet sich aus dem Zwecke und Endzwecke des Elementar-Sprachunterrichts. — Wer den Geist der Sprache kennt und den Zweck eines

Elementar-Sprachunterrichts auch nur ahnet: der wird es fühlen, daß nach keiner der einzigen unsrer Sprachlehren ein Elementar-Sprachunterricht ertheilt werden kann. Aber was denn nun daraus genommen, was daraus fortgelassen, welcher Gang in diesem Unterricht genommen werden soll — darüber hat sich noch keine deutliche Stimme vernehmen lassen.

Was enthalten denn unsre Sprachlehren? und was sollte aus ihnen im Elementar-Sprachunterricht beibehalten, was ausgelassen werden? Ich will hierbei eine recht ausführliche, eine gründliche und mit Recht beliebte neuere Sprachlehre zum Grunde legen; nämlich: H. Bauer's kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache. Besonders zum Gebrauch in Volksschulen bearbeitet. Potsdam, b. Horvath. 1812. (Eigentlich eine neue Bearbeitung der kleineren deutschen Sprachlehre von Stutz). Diese handelt die deutsche Sprache für Volksschulen in 7 Hauptstücken ab.

Das 1ste Hauptstück handelt von der Klassifikation der Redetheile. Mit den Redetheilen, d. h. mit den sämmtlichen Arten der Wörter und mit logischrichtigen Erklärungen derselben muß auch der Elementar-Sprachunterricht bekannt machen. Auch in Elementarschulen müssen die Kinder dahin kommen, daß sie die Wörter jedes Satzes nach der Klasse, zu der sie gehören, und nach der Bedeutung, die sie als Glieder dieser Klasse haben, angeben können. Denn die Redetheile sind ja die Materialien, aus welchen jedes größere oder kleinere Sprachgebäude aufgeführt wird. Wie könnte nun jemand ein Gebäude kennen und selbst aufführen lernen, wenn er nicht die einzelnen Materialien, aus denen es besteht, genau kennt, sie zu unterscheiden und verschieden zu benennen vermag! Wie kann jemand aus Materialien ein gutes Gebäude aufrichten, wenn er nicht die Beschaffenheit, den Zweck und die Kraft der einzelnen Materialien kennt! Wie kann man ihn auch nur zu Handlangerdiensten gebrauchen, wenn er nicht die einzelnen Materialien zu unterschei-

den und mit den ihnen gebührenden Namen zu belegen versteht?

Das 2te Hauptstück handelt von der Rechtsprechung oder Pronunciation. Daß richtige Aussprache jedes Buchstaben, jeder Sylbe und jedes Worts ein nothwendiger Gegenstand des Elementar-Sprachunterrichts ist, versteht sich von selbst; denn ohne richtige Aussprache ist ja nicht einmal an Deutlichkeit und Verständlichkeit, dieses Haupterforderniß der Rede, zu denken. Aber im Elementar-Sprachunterricht soll und darf dieser Zweck nur durch Gewöhnung, nicht durch Regeln, welche für den Sprachforscher gehören, erreicht werden. Vielfache Übungen erreichen diesen Zweck vollkommen, und im Elementar-Unterricht vollkommner als die deutlichsten Regeln.

Das 3te Hauptstück handelt von der Wortforschung, oder zeigt, wie durch Ableitung und Zusammensetzung neue Wörter gebildet werden. In der Freiheit, die unsre Sprache besitzt, durch Ableitung und Zusammensetzung neue Wörter zu bilden und neue Begriffe auszudrücken, liegt der vorzüglichste Grund ihres Reichthums. Eine Bekanntschaft mit der Art, wie durch Ableitung und Zusammensetzung neue Wörter gebildet werden, mit der Bedeutung, die ein solches abgeleitetes oder zusammengesetztes Wort erhält, vermehrt nicht blos den Sprachreichthum, sondern auch die Achtung und Liebe gegen die reiche Muttersprache, und erleichtert zugleich das Verständniß und die Rechtschreibung derselben ungemein. Daher ist dieses Hauptstück ein vorzüglich wichtiger Gegenstand auch für den Elementar-Sprachunterricht.

Das 4te Hauptstück handelt von der Orthographie. Dies war bisher und ist noch immer in den meisten Elementarschulen der wichtigste und oft der einzige Zweck des Sprachunterrichts. Man quälte und ängstigte sich aber, um den Kindern beizubringen, wo ein großer Anfangsbuchstabe, wo s, ß oder ss stehen, wann das oder daß geschrieben werden, wie man auf Aussprache, Sprach-

gebrauch, Abstammung sehen müsse ꝛc., und — erreichte doch selbst diesen, nur bürgerlich nützlichen, also untergeordneten Zweck nur bei wenigen in etwas. Das ist auch gar nicht zu verwundern; theils weil ohne gründliche Sprachkenntniß ein ganz richtiges Schreiben gar nicht möglich ist, theils weil die Betreibung des Sprachunterrichts mit engherzigen Zwecken nicht naturgemäß, folglich nicht faßlich und behaltbar betrieben werden kann. Vor erlangter vollkommner Sprachfertigkeit darf der Lehrer die Orthographie nicht in einem besondern Abschnitt abhandeln; theils, weil durch zweckmäßige Sprechübungen und durch einen naturgemäßen Lese- und Sprachunterricht auch für Rechtschreibung so gut vorgearbeitet wird, daß sich alle Regeln, die man hierüber geben kann, von selbst finden, und daß es bei den Aufsätzen, welche die Kinder 1ster Klasse im Sprachunterricht zur Wiederholung und Einübung machen, nur weniger Winke und Andeutungen bedarf; theils, weil ein Kind, dessen Aufmerksamkeit durch naturgemäße Lehrarten überall geschärft ist, sich durch Lesen die Abweichungen von den allgemeinen Regeln selbst zu eigen machen wird; theils endlich, weil es — nicht etwa eine lächerliche, sondern eine heillose Pedanterie sein würde, mehr darauf zu halten, daß ein Kind ja die Dehnungszeichen recht setzt ꝛc., als daß es die so hochwichtige Sprachfertigkeit erlangt. Mag doch das Kind allenfalls: nemen, kan ꝛc. statt: nehmen, kann ꝛc. schreiben; was schadet das? Ist nach erlangter Sprachfertigkeit noch Zeit vorhanden, so mag man den Jüngling auch noch mit den Regeln und Ausnahmen der Andersschreibung, wie der scharfsinnige Harnisch die Rechtschreibung so bezeichnend nennt, bekannt machen. Und dann: wie verschieden sind selbst Gelehrte in der Andersschreibung! Und im Elementarunterricht will man darauf einen großen Werth setzen? Damit die edle Zeit verderben? Das zum höchsten, oder einzigen Zielpunkt des Sprechens machen?

Das 5te Hauptstück handelt von der Flexion oder Veränderung der Wörter. Bei den Zwecken, die der Ele-

mentar-Sprachunterricht sich zu setzen hat, muß in demselben auch von der Biegung der Redetheile die Rede sein. Denn wie wird der ganze Sinn eines Satzes durch jede, auch die kleinste Veränderung eines Worts verändert! Aber wie so verschiedenartig ist die Veränderung, welche eine und dieselbe Wortart in einem und demselben Verhältnisse erleidet! Wie so verschiedenartig wird die Mehrheit, werden die Fälle der Hauptwörter, die verschiedenen Zeiten der Zeitwörter ꝛc. ausgedrückt! Sollte das alles im Elementar-Sprachunterricht beigebracht, sollte z. B. gelehrt werden müssen, daß einige Hauptwörter und welche im Genitiv s, es, en ꝛc., welche in der Mehrheit e, welche en, welche er ꝛc. haben? daß einige Zeitwörter und welche den Vokal des Infinitivs im Imperfekt in a, oder o, oder i, oder u verwandeln! Das hieße nicht, sprechen und die Sprache verstehen, sondern über die Sprache grübeln lehren; das hieße, mit Kindern über Sachen reden, welche gelehrte Sprachlehren bei großer Ausführlichkeit nicht erschöpfen; das hieße, den geraden Weg einschlagen, um den Kindern den Sprachunterricht verhaßt zu machen; hieße, leeres Stroh dreschen; hieße Mücken seigen und Kameele verschlucken. Und in welcher Sprachlehre für Volksschulen, die auf hinlängliche Ausführlichkeit Anspruch macht, findet man nicht solche Erbärmlichkeiten! Nein, von der ganzen Wort-Veränderungslehre nur so viel, als durchaus dazu nöthig ist, daß die Kinder ihren Sinn richtig ausdrücken lernen, und es verstehen, was mit jeder Wortveränderung ausgedrückt wird. So müssen sie es wissen, daß ich, wenn ich spreche: die Graben sind tief, von mehreren rede; mögen sie aber immerhin: die Gräben, sagen. So müssen sie nie sprechen können: die lange (st. langen) Tische; mögen sie dagegen immer sprechen: der Sohn hing (st. hängte) dem Vater den Hut auf. Sehr gelehrte und geachtete Schriftsteller achten nicht einmal immer auf solche Feinheiten und Richtigkeiten; und damit wollte und dürfte man im Elementarunterricht die Zeit verschwenden? Es ist genug, daß man auch dergleichen kleine Fehler in dem vielfachen Sprechen,

das zu einem naturgemäßen Sprachunterricht nothwendig mit gehört, nicht duldet; schon dadurch werden die Kinder die meisten derselben vermeiden lernen; und lernen sie es nicht, so schadet und schändet das doch bei ihnen warlich wol gar nicht, wenn selbst gute Schriftsteller durch solche Fehler nicht geschändet werden, und auch dadurch niemanden wehe thun, als höchstens ganz feinen Ohren.

Das 6te Hauptstück handelt von der Syntax oder der Wortfügung. Hier ist davon die Rede, wie nun die Redetheile zu Sätzen verbunden werden, und welche von den vorher beschriebenen Gestalten und Veränderungen sie in dieser oder jener Verbindung annehmen. Dieser so wichtige Theil des Sprachunterrichts darf natürlich auch im Elementar-Sprachunterricht eben so wenig fehlen, als der vorhergehende. Nur darf der Elementar-Sprachunterricht die sogenannte Flexion und Syntax nicht auf oder nach, sondern muß sie durchaus neben einander treiben, muß auch hierbei das ne quid nimis! sorgfältigst beobachten, und sich z. B. nicht grämen, daß nicht Zeit übrig bleibt, die 8 oder 10 Regeln zu berühren, nach welchen das Geschlechtswort vor dem Hauptworte wegfallen kann — und dann doch wieder in einzelnen Ausnahmen nicht wegfällt — oder das zu erschöpfen, was über die Zeitwörter in Absicht der Fälle, die sie regieren, gesagt werden kann. Auch über manche dieser Punkte sind ja die Gelehrten nicht einmal einig — wie lange haben diese z. B. gesprochen: mich dünkt; ich versichere dich, daß rc.; ich lehre dich die deutsche Sprache; das kleidet mich rc. — warum Angst und Gram, daß die in der deutschen Sprache unterrichteten Kinder doch auch dergleichen Fehler machen möchten. Immerhin, wenn vielfältige Übung im richtigen Sprechen und deutliche Einsicht der wichtigsten Sprachregeln dies nicht vermeiden lehrt. Mag ein Kind, das blos eine Elementarschule besucht hat, auch sprechen, er trat mir auf den Fuß — so sprechen wol manche Studirte und Gelehrte, und wissen sogar einen Grund dafür anzuführen — wenn es nur bei Anhörung solcher Sätze, deren Sinn durch die

Wort-

Wortfügung entstellt ist, und die auch wol noch Gelehrte, wol gar Sprachforscher hören lassen, sogleich erkennt, daß dies falsch sei. Wie viele Seiten nimmt aber diese ungemein wichtige Lehre von den Sätzen in Sprachlehren für Volksschulen gewöhnlich ein? In der unsrigen $3\frac{1}{2}$, in der trefflichen Sprachlehre von Karl Hahn 5 Seiten. Und wie so nothwendig zur Erlangung der so unaussprechlich wichtigen Sprachfertigkeit ist doch eine Bekanntschaft mit den verschiedenen Sätzen und Redesätzen nach ihren verschiedenen Bedeutungen und wichtigen Stellungen, und namentlich mit dem Sinn und der richtigen Stellung der Verbindungswörter! Gesetzt, die Kinder läsen oder hörten: Der Lehrer muß dahin sehen, daß nicht blos die Kinder die Sprache kennen und wissen, sondern daß sie dieselbe auch können und ausüben: so ist der ganze Sprachunterricht schlecht betrieben, wenn die Kinder nicht erkennen: das ist falsch; wir erwarteten, daß auch noch andre als Kinder die Sprache kennen und wissen müssen; dem Sinne nach, der hier ausgedrückt werden soll, muß es heißen: daß die Kinder die Sprache nicht blos kennen und wissen rc. Mit Fleiß entlehne ich ein Beyspiel aus einem Werke eines der allerachtbarsten Jugendschriftsteller; wahrhaftig nicht, um ihm zu schaden — denn herzlich freue ich mich jeder Schrift dieses Mannes, verspreche der Jugendwelt von ihm noch sehr viel Segen und wünsche ihm daher sehnlichst ein noch langes Leben und einen weiten Wirkungskreis — auch nicht aus Eifersucht — denn öffentlich und freudig gestehe ich seine mir überlegene Kraft und Einsicht — sondern um diesem verehrten Manne, nach dessen fernerer Behandlung der Sprache ich mich sehne, anzudeuten, daß er nach meiner Ansicht fehl greifen wird, wenn er nicht auf richtige Bildung der Sätze, auf richtige Stellung der Verbindungswörter und auf die Bedeutung derselben sein ganz vorzügliches Augenmerk richtet.

Das 7te Hauptstück handelt von der Interpunction. Schreibezeichen geben bei'm schriftlichen Aufzeichnen unsrer Gedanken die Ruhepunkte unsrer Rede an, be-

zeichnen folglich ganz besonders die einzelnen kleinen Sätze, aus denen ein Redesatz, sei es offenbar oder verſteckt, beſteht. Wer nun im Aufzeichnen ſeiner Gedanken die Schreibezeichen richtig zu ſetzen vermag, der erleichtert dem Leſer das Verſtehen der Gedanken ungemein; vermag er es aus Gründen, ſo beweiſ't er auch, daß er in den Geiſt der Sätze und der verſchiedenen Hinanfügungen zu denſelben und in das Weſen der Sprache eingedrungen iſt. Darum iſt eine richtige Interpunction nicht nur weit wichtiger, ſondern auch weit ſchwerer, als Rechtſchreibung; darum ſind wir auch in der Interpunction noch weit weniger einig, als in in der Orthographie. So wenig die wichtige Lehre von den verſchiedenen Arten der Sätze ſo ausführlich und gründlich als es ſeyn ſollte in unſern Sprachlehren behandelt wird: eben ſo wenig geſchieht dies auch mit der Lehre von den Schreibezeichen; dieſen ſchriftlichen Beweiſen, daß man richtige Begriffe von der Zuſammenfügung der Sätze hat. Auch iſt dieſe wichtige Lehre, ſoviel ich weiß, noch nicht beſonders ausführlich und gründlich abgehandelt; es müßte ihr denn in dem Cruſe'ſchen Werke über Orthographie, das ich nicht kenne, ein eigner langer Abſchnitt gewidmet ſein.

Die beſte elementariſche Vorbereitung zu einer richtigen Interpunction iſt, die Kinder bei'm Ausſprechen eines jeden Satzes gewöhnen, die Ruhepunkte in der Rede zu beobachten, Vorder- und Nachſätze, Bei- Zwiſchen- Zuſätze, eingeſchobene Sätze ꝛc. durch den Ton der Stimme zu unterſcheiden. Werden ſpäterhin im eigentlichen Sprachunterricht die einzelnen Gedanken entwickelt, die in mehrern Sätzen zu einem Redeſatze an einander gereiht, und die früher von den beiden erſten Klaſſen bei'm Ausſprechen mit dem rechten Tone und den gehörigen Ruhepuncten belegt worden ſind: ſo fließen daraus die Regeln der Interpunction von ſelbſt. Folglich braucht auch dieſem Theile des Sprachunterrichts kein beſondrer Zeitabſchnitt gewidmet zu werden, ſondern er wird unmittelbar an die Belehrungen angeſchloſſen, welche die erſte Klaſſe über die Bil-

bung, Erweiterung und Bedeutung der Sätze erhält. Mit jedem Zuwachs an deutlicher Einsicht in das Wesen und die Bestandtheile der verschiedenen Arten der Sätze wächst auch ihre Einsicht von dem Zwecke und dem richtigen Gebrauche der verschiedenen Schreibezeichen. Die Kinder nicht üben, mit gehöriger Stimme sowol lange als kurze Sätze zu sprechen, die verschiedenartigsten Sätze nach ihren Bestandtheilen zu unterscheiden, den Kindern keine Anweisung geben, selbst dergleichen Sätze zu bilden; und dann doch von den Unterscheidungszeichen zu ihnen reden, ist — ein hohles und jämmerliches Wesen.

7.

In welcher Ordnung und Folge und nach welcher Methode werden die Gegenstände des Elementar-Sprachunterrichts naturgemäß behandelt?

Was im Elementarunterricht von der Sprache mitzutheilen ist, das lehrt uns Überlegung und stete Festhaltung des Zwecks dieses Unterrichts. Noch schwieriger aber ist die Beantwortung der Frage: in welcher Ordnung und Folge und nach welcher Methode soll denn das Wissenswürdige aus der Sprache im Elementarunterricht beigebracht werden? So viel ist nun wol jetzt bei allen denkenden Erziehern ausgemacht — und großen Antheil haben auch an dieser Ansicht die pestalozzischen Grundsätze über Elementarunterricht überhaupt — daß es für den Elementar-Sprachunterricht keine unschicklichere Ordnung und Folge geben könne, als die in sämmtlichen Sprachlehren befolgte, sei sie auch ganz logisch richtig, welche vom Begriff der Sprache und Sprachlehre anfängt, dann entweder sogleich eine Erklärung und Eintheilung der Buchstaben, eine Erklärung von Sylben, Wörtern und Wortarten gibt,

oder auch erst eine Erklärung der Wortarten, und dann zu den einfachsten Bestandtheilen derselben, zu den Buchstaben und Sylben zurückgeht, und darauf die Sprachbelehrungen nach der in Nr. 5. beschriebenen oder einer ähnlichen Ordnung ertheilt. Auch darin sind wol alle denkende Erzieher jetzt einig, daß nicht blos vielfache Sprechübungen dem Sprachunterrichte vorausgehen müssen, sondern daß auch die Kinder alles, was sie in der Folge von der Sprache erkennen sollen, vorher durch vielfache Übung, wenn auch nicht sich ganz angeeignet haben, so doch darauf so vorbereitet sind, daß es ihnen nun eine leichte und freudige Sache sein muß, von dem, was sie bisher thaten, klar und deutlich die Gründe einzusehen. Aber wie das geschehen müsse? in welcher Ordnung und Folge? — darüber mag viel gedacht und versucht sein; herausgedacht und herausgegeben ist darüber nur sehr wenig. Tillich hat darüber in seinem Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel treffliche Gedanken geäußert, und in seinem Ersten Lesebuch für Kinder, so wie Wilmsen in seiner Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen einige treffliche Vorarbeiten geliefert. Aber eine geordnete Folge, welche die Jugend, deren geistigen Kräften und Bedürfnissen gemäß, durch die schönen Gegenden des Sprachgebiets gleichsam lustwandelnd bis zu der lichten Höhe führt, von der aus man die Schönheit dieses Gebiets überraschend und überzeugend übersieht und erkennt, sucht man vergebens. Einer solchen Ordnung und Folge den Elementar-Sprachunterricht immer mehr anzunähern, ist der Zweck dieses Versuchs. Wer könnte bei einem so hohen Zwecke glauben, bereits alles geleistet zu haben, oder auch nur wähnen, allein alles leisten zu können! Hier eine kurze Rechenschaft über die Ordnung, Folge und Methode, welche ich bei'm Elementar-Sprachunterricht für die zweckmäßigste halte.

1. Das Ganze zerfällt in zwey Hauptgänge (Cursus), von denen schon bei Nr. 5. geredet ist. Alles nämlich, was die Kinder in der Folge von der Sprache wissen, wovon sie die Gründe erkennen sollen, müssen sie vorher

können lernen, müssen es sich durch vielfaches Sprechen aneignen oder geläufig machen. Das ist der Hauptgang, der also in den, bei Nr. 5. 2. b. beschriebenen Sprachübungen besteht, welche für die Kinder der untersten Klasse bloße Sprechübungen sind (vergl. Nr. 5. 2. a.). Zu dem nun, was so durchsprochen ist, was sich die Kinder angeignet haben, wird ihnen späterhin ein Schlüssel dargereicht; sie lernen sich nun aller dieser Wortarten, Formen und Wendungen mit Bewußtsein und aus Gründen bedienen, lernen die Säze, einfache und zusammengesezte, die sie sonst nur nachsprachen, nach ihrer innern Zusammensezung, Bedeutung und Kraft erkennen, und ähnliche Säze selbstthätig bilden. Das ist der zweite Hauptgang, den man nun mit Recht Sprachunterricht nennt.

2. In welcher Ordnung und Folge nun jeder einzelne Hauptgang behandelt werden, welche Hauptabschnitte man dabei machen müsse: das lehrt wieder der Hauptzweck des Elementar-Sprachunterrichts, welcher darin besteht, daß die Kinder die bei Nr. 3. beschriebene Sprachfertigkeit erlangen sollen. Was und so oft wir sprechen, das und so oft sprechen wir in Säzen (s. Nr. 1.). Und die Säze, in welchen wir sprechen, sind entweder einfache Säze oder Redesäze (Perioden). Zu den einzelnen Säzen zähle ich nicht blos die sogenannten nackten einfachen Säze, die blos aus einem einzigen Subjekt und Prädikat ohne alle weitere Bezeichnung bestehen, nicht blos die sogenannten ausgebildeten einfachen Säze, wenn entweder Subjekt oder Prädikat, oder beide zugleich näher bezeichnet sind, sobald diese nähere Bezeichnung nur nicht einen vollkommnen neuen Saz enthält, sondern auch die so genannten zusammengesezten nackten Säze, d. h. solche, die entweder aus mehrern Subjekten, oder aus mehrern Prädikaten, oder aus mehrern Subjekten und Prädikaten zugleich bestehen. Allerdings besteht diese lezte Art der Säze aus mehrern Urtheilen; aber wohin würde es führen, wenn man jeden Saz, der aus mehr als Einem Urtheile besteht, gleich einen Redesaz nennen wollte?

dann müßte auch der Satz: der Ochs und das Kameel sind wiederkäuende Thiere, eine Periode bilden. — In Erklärung einer Periode sind die Sprachlehren ungemein verschieden; und in den meisten ist dieser Begriff schwankend. Die richtigste Erklärung scheint mir die zu sein, welche Roth in seiner systematischen deutschen Sprachlehre gibt: Der Satz heißt überhaupt Periode, sofern mit ihm zu seiner nähern Bestimmung ein andrer Satz verknüpft wird. So kann ein Satz aus mehrern Urtheilen bestehen, ohne deswegen eine Periode zu sein; Menschen und Thiere essen, trinken und sterben. Diese Worte enthalten 6 Urtheile und doch nur Einen Satz. Dagegen: der Mensch, welcher alle Thiere beherrscht, heißt mit Recht Herr der Erde; und: die Obstbäume haben keine Früchte, ungeachtet die Witterung günstig war, sind Redesätze; weil die Urtheile oder Sätze: welcher alle Thiere beherrscht, und ungeachtet die Witterung günstig war, nähere Bestimmungen der Sätze, mit denen sie verbunden sind, enthalten. In der Folge soll mehr zur Verdeutlichung und Rechtfertigung jener Erklärung gesagt werden.

Ehe nun der Mensch seine Vernunft — dies Wort in der engern Bedeutung genommen — recht entwickelt; ehe er seine Denkkraft und folglich auch seine Sprachfertigkeit in einem beträchtlichen Grade erhöht hat: spricht er meistens in einfachen Sätzen. Ein Kind wird nicht sprechen: das Buch, das mir der Vater geschenkt hat, ist mir lieb; oder: da du nicht kamst, ging ich fort; sondern es spricht: das Buch ist mir lieb; der Vater hat es mir auch geschenkt. Du kamst ja nicht; nun ging ich fort. Durch die Wörtchen „auch und nun" zeigt es die Verbindung der Sätze an, deren Zusammenhang es dunkel fühlt. Auf ähnliche Art sprechen auch erwachsene Menschen, deren Seelenkräfte und Sprachfertigkeit nicht zweckmäßig geweckt und gebildet sind; selten wird man von ihnen zusammengesetzte Sätze hören; künstlich verschlungene Sätze sind sie nicht blos gar nicht im Stande, zu bilden, sondern verstehen sie auch

nicht einmal aus dem Munde dessen, der sie mit richtiger Deklamation und deutlicher Aussprache vorträgt.

Und so zerfällt jeder einzelne Unterrichtsgang wieder in zwei Hauptabtheilungen. Die 1ste Abtheilung für den ersten und zweiten Unterrichtsgang beschäftigt sich mit einfachen, die 2te Abtheilung gleichfalls für beide Unterrichtsgänge beschäftigt sich mit zusammengesetzten oder Redesätzen.

3. Wie nun die einzelnen Uebungen für beide Abtheilungen des ersten Unterrichtsganges am zweckmäßigsten auf einander folgen; wie der eigentliche Sprachunterricht für beide Abtheilungen des zweiten Unterrichtsganges von Stufe zu Stufe fortschreiten müsse: das hier psychologisch auseinander zu setzen und zu rechtfertigen, würde zu weitläuftig sein. Der Weg, den ich für die 1ste Abtheilung des 1sten Unterrichtsganges wählte, liegt durch die jetzige Bearbeitung offen da; fast ganz in derselben Ordnung werden auch die Belehrungen über die Sprache für die 1ste Abtheilung des 2ten Hauptganges folgen. Schon bei Ansicht und Benutzung dieser beiden ersten Abtheilungen jedes Hauptganges werden Nachdenken und Erfahrung hoffentlich jeden, der, über Elementar-Sprachunterricht zu urtheilen, Beruf hat, überzeugen, daß nicht blos ein sol- Weg noch nie eingeschlagen und fortgesetzt im Auge behalten ist, sondern daß auch kein andrer, bisher betretener Weg so nahe, leicht und erfreulich zu einem so wünschenswerthen Ziele führe; womit ich keinesweges behaupten will, daß man bei seiner Betretung nicht einen noch nähern, leichtern und erfreulichern finden könne. Nur soviel im Allgemeinen: die Ordnung, in welcher die einzelnen, zum Elementar-Sprachunterricht gehörigen Gegenstände abgehandelt werden, ist dann naturgemäß und zweckmäßig zur Elementarbildung, wenn vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten, aus dem Bekannten das Unbekannte hergeleitet, jeder gewaltsame Sprung und die Mittheilung jeder Sprach**kenntniß** vermieden wird, welche zur Vermehrung der Sprach**fertigkeit** nichts beiträgt. Daß grade

dies der allerschwierigste Punkt bei einer Anweisung zum Elementar-Sprachunterricht ist, liegt am Tage. Wer diesen Punkt bei seiner Anweisung nie aus den Augen verlor, verdient bei kleinen Umwegen oder Fehlgriffen um so mehr schonende Beurtheilung, da der gerade Weg in allen seinen Theilen durchaus noch nicht erkannt, am allerwenigsten gegangen, ja von den allermeisten Sprachlehrern für Volksschulen nicht einmal bedacht und erwogen ist.

4. Was die Methode betrifft, nach welcher der Elementar-Sprachunterricht zu ertheilen ist: so ist sie für die 3te oder unterste Abtheilung der Elementarschule blos vor- und nachsprechend, für die 2te Abtheilung vor- und nachsprechend und fragend, und für die 1ste Abtheilung katechetisch. Die 3te und 2te Abtheilung der Elementarschule werden im Sprachunterricht zusammen genommen. Die unterste Abtheilung thut weiter nichts, als daß sie das vom Lehrer oder von der 2ten Abtheilung Vorgesprochene mit deutlicher Stimme und richtigem Tone nachspricht. Die 2te Abtheilung wird zwar gleichfalls vorzüglich nur sprechend beschäftigt, und muß der 3ten Abtheilung das Nachsprechen durch Vorsprechen erleichtern; sie kann aber doch auch schon, da ihr Verstand schon mehr gereift ist, von dem, was sie spricht, Rechenschaft geben, kann die Veränderung des Sinnes eines Satzes, der durch diese oder jene kleine Wortveränderung bewirkt ist, einsehen, kann ähnliche Sätze nach einer bereits durchgesprochenen Form selbst bilden, und kann durch kurze Fragen mehr in Selbstthätigkeit gesetzt werden. Wenn daher in den Sprachübungen steht: K. 1.: so bedeutet das, daß die Frage blos an die Kinder der 2ten Abtheilung gerichtet ist; K. 1. 2. bedeutet, daß erst die Kinder der 2ten und dann die Kinder der 3ten Abtheilung einen Satz sprechen sollen; K. 1 und 2. bedeutet, daß beide Abtheilungen zusammen einen Satz sprechend wiederholen. Der Unterricht für die 1ste Klasse dagegen sei katechetisch. Denn was Schwarz in seinem Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik S. 170 sagt: „Im Anfang spricht der Lehrling das meiste; denn er faßt

es so besser auf, und soll dabei seine Produktivität üben; zuletzt spricht der Lehrer am meisten. Der katechetische Unterricht liegt in der Mitte" — das drängt sich jedem denkenden Erzieher so sehr als Wahrheit auf, daß selbst hitzige Gegner des ehemaligen zu frühen und übertriebenen Katechisirens die Katechisir-Methode für den spätern Unterricht in Elementarschulen in Schutz nehmen. Auch Harnisch muß gestehen: „Das sogenannte Katechisiren ist ein Mittelunterricht zwischen dem ersten blos thuenden und dem letzten blos aufnehmenden. Er ist deshalb anwendbar bei den größern Kindern der Volksschulen, nicht aber bei den kleineren." Wenn nun dies die einzig zweckmäßige Methode für jede Elementarschule ist, warum sollte eine Anweisung zu einem zweckmäßigen Unterricht in irgend einem Elementargegenstande nicht gleich nach einer solchen zweckmäßigen Methode abgefaßt sein? Etwa darum nicht, weil der, welcher nicht katechetisch zu unterrichten vermag, gar nicht als Lehrender in eine Schule gelassen werden sollte? Warum wird denn nicht lieber der aus der Schule gewiesen, der noch nicht hinlängliche Kenntnisse von den verschiedenen Gegenständen des Elementarunterrichts und von der naturgemäßen Stufenfolge, in welcher diese Gegenstände behandelt werden müssen, besitzt? Warum schreibt man denn unaufhörlich Bücher, um jene Kenntnisse des Elementarlehrers zu berichtigen und zu vermehren? Und sind nicht Kenntnisse weit leichter zu erlangen, als die Fertigkeit, jemanden auf eine naturgemäße Weise Kenntnisse beizubringen? Und diese Fertigkeit ist ja für einen Elementarlehrer bei weitem wichtiger, als ein Überfluß an Kenntnissen. Daß aber diese Fertigkeit selbst manchem sehr geschickten und achtungswerthen Prediger, so wie den allermeisten Elementarlehrern fehlt, ist bekannt. Überall bemerkt man ein Streben, den Unterricht und die Unterrichtenden zu vervollkommnen. Auch eine zahllose Menge der jährlich erscheinenden Bücher hat diesen Zweck. Nach meiner Ansicht kann dieser Zweck für unser Zeitgeschlecht nur dann erreicht werden, wenn mit Anweisungen zu naturgemäßen Stufen-

folgen des Elementarunterrichts zugleich so deutliche methodische Anweisungen verbunden werden, daß der Elementarlehrer in demselben Augenblick an Methodik gewinnt, in welchem er seine Kenntnisse in dem, was und in welcher Folge er es betreiben soll, vermehrt. Sagt man: es ist widrig, ein durch katechetische Fragen ausgedehntes Buch zu lesen: so könnte dies wol höchstens nur ein Meister in der Katechetik sagen; jeder andre wird immer Wendungen finden, die für ihn, dem es noch an hinlänglicher Lehrfähigkeit fehlt, überraschend und belehrend sind. Und sollte denn selbst ein Meister in der Kunst, mit den Kindern, deren Fähigkeiten und Vorkenntnissen gemäß zu reden, ein in katechetischer Form abgefaßtes Buch darum, weil er dieser Form nicht mehr bedarf, widriger finden, als ein gut unterrichteter Schulmann ein neues Schulbuch, aus dem er, der Unterrichtete, wenig oder gar nichts Neues lernen kann? Er liest es dennoch mit Vergnügen, sobald die Materien auf eine zweckmäßige Art geordnet und lichtvoll dargestellt sind. Dazu kommt, daß die neueste gesundere und nahrhaftere Katechetik bei weitem noch nicht so bekannt ist und geübt wird, als die ältere breite, Lehrer und Schüler abmattende und entkräftende, und daß es also auch darum der Leitfaden in methodischer Form bedarf, um diese zu verdrängen und jener mehr Eingang zu verschaffen.

Erster Cursus.

Sprachübungen.

Erste Hauptabtheilung.

Sprachübungen mit einfachen Sätzen.

Erste Übung.

Die allereinfachsten Sätze, deren Aussage und aussagende Wörter in der Einheit stehen, in gerader Rede.

1. L. zeigt auf einen Knaben, eine Feder und ein Messer, und spricht: der Knabe sitzt. Die Feder schreibt. Das Messer schneidet. K. 1. 2. wiederholen jeden einzelnen Satz, so wie ihn der Lehrer gesprochen hat. L. Wie viele Sätze haben wir gesprochen? K. 1. Wir haben 3 Sätze gesprochen. L. Wiederholt sie. — Wie heißt der erste Satz? — Von wem sage ich etwas aus? K. 1. Von einem Knaben. L. Was sage ich von ihm aus? K. 1. Er sitzt. L. Von wem sage ich im 2ten Satze etwas aus? — Was sage ich von ihm aus? — Von wem sage ich im 3ten Satze etwas aus? — Was sage ich von ihm aus? — Wiederholt Ihr unsre 3 Sätze rückwärts. K. 2. wiederholen. L. nimmt auf ähnliche Art noch 3 andre Sätze durch; z. B. der Dorn sticht. Die Nessel brennt. Das Pferd schlägt.

2. L. Jetzt will ich ein Wort nennen, von dem sollt Ihr etwas aussagen. Was will ich thun? und was sollt Ihr thun? K. 1. Sie wollen ꝛc., wir sollen ꝛc. L. Der

Frosch — K. 1. Der Frosch quakt. L. Die Kuh — K. 1. Die Kuh brüllt. L. Das Schwein — K. 1. Das Schwein grunzt. L. Was haben wir jetzt gethan? — Was ich? — was ihr?

3. L. Nun will ich etwas aussagen, und Ihr sollt ein Wort suchen, von dem ich es aussagen kann. Was will ich thun? — Was sollt Ihr thun? — kräht. K. 1. Der Hahn kräht. L. — zwitschert. K. 1. Die Schwalbe zwitschert. L. — blökt. K. 1. Das Schaf blökt. K. 2. wiederholen jeden Satz einzeln und nachher alle 3 vor- und rückwärts. L. A., gib du deinem Nachbar ein Wort, von dem er etwas aussagen soll. — Nun, B., sage du etwas aus, und laß A. ein Wort dazu suchen, von dem er es aussagen kann.

Anm. Diese, das Nachdenken befördernde und die Kinder angenehm beschäftigende Uebung kann der Lehrer noch eine Zeitlang fortsetzen, und auch die K. 2. auffordern, den K. 1. ein Subjekt zu nennen, zu dem diese dann ein schickliches Prädikat suchen müssen. Alle Sätze, welche die 1ste Ordnung bildet, spricht die 2te nach, und wiederholt dann je 3 und 3 Sätze.

Zweite Übung.

Dergleichen Sätze in Fragen, Anreden und in beiden zugleich.

1. L. Der Knabe sitzt. Mit diesem Satze will ich einmal fragen. Was will ich thun? K. 1. Sie wollen fragen. L. Habe ich blos gesagt, daß ich fragen will? K. 1. Nein, auch noch, daß Sie mit dem Satze: der Knabe sitzt, fragen wollen. L. Sitzt der Knabe? K. 1. 2. wiederholen. L. was habt Ihr jetzt gethan? K. 1. Wir haben gefragt. L. Der Knabe sitzt. Frage ich da auch? — Da sagt man: der Satz steht in gerader Rede. Der Knabe

sitzt, steht also in gerader Rede. Sitzt der Knabe? ist eine Frage. K. 1. wiederholen. L. Sprecht nun beide Sätze noch einmal aus, erst in gerader, dann in fragender Rede; aber den letzten Satz so, daß ich deutlich an der Stimme hören kann, daß Ihr fragt. — Was habt Ihr jetzt gethan? K. 1. Wir haben einen Satz in gerader Rede und fragend ausgedrückt. L. Die Feder schreibt. Schreibt die Feder? K. 1. 2. wiederholen. L. Was haben wir jetzt gethan? — Von wem frage ich etwas? — Was frage ich von der Feder? — Das Messer schneidet. Gewiß können einige nun schon von selbst diesen Satz fragend ausdrücken. K. 1. 2. Schneidet das Messer? L. Nun wollen wir alle unsre 3 Sätze erst in gerader Rede, dann fragend ausdrücken. Der Knabe sitzt. Sitzt der Knabe? rc. K. 1. 2. wiederholen. L. Was haben wir gethan? — Der Dorn sticht. Die Nessel brennt. Das Pferd schlägt. K. 1. verwandeln diese Sätze in Fragen, und K. 2. wiederholen.

2. L. Nun will ich den Knaben einmal anreden, Was will ich thun? — Knabe — (L. hält nach diesem Worte länger, als es eigentlich nöthig ist, inne) sitze! K. 1. 2. wiederholen. L. Wen rede ich an? — Nach dem Worte, womit man anredet, muß man etwas inne halten. So sprach ich auch. Ihr aber habt alles hinter einander ausgesprochen. Was tadle ich an Euch? K. 1. Daß wir rc. L. Das kommt daher, weil Ihr nur gehört habt, was, nicht aber, wie ich es ausgesprochen habe. Jetzt habe ich die Ursach angeführt, warum Ihr nicht mit rechtem Tone nachsprechen konntet. Was habe ich jetzt gethan? — Was ist die Ursach? — Ich will es noch einmal richtig vorsprechen. — Statt: Knabe, sitze! kann man auch sagen: Sitze, Knabe! K. 1. 2. Sitze, Knabe! L. Was haben wir nun gethan? K. 1. Wir haben den Knaben angeredet. L. Die Feder schreibt. Macht nun einmal daraus eine Anrede. K. 1. Feder, schreibe. L. Oder? K. 1. Schreibe, Feder! L. Das Messer schneidet. K. 1. Messer, schneide! L. Oder? K. 1. Schneide,

Messer! L. Wiederholt alle 3 Sätze in einer Anrede. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich im 1sten Satze etwas aus? — Was sage ich von ihm aus? — Von wem im 2ten? 2c. — Drückt den Satz: der Dorn sticht, in einer Anrede aus. K. 1. 2. Dorn, stich! L. Oder? K. 1. Stich, Dorn! L. Die Nessel brennt. K. 1. 2. Nessel, brenne! L. Oder? K. 1. 2. Brenne, Nessel! Das Pferd schlägt. K. 1. 2. Pferd, schlage! L. Oder? K. 1. 2. Schlage, Pferd!

3. L. Der Knabe sitzt. Sitzt der Knabe? Knabe, sitze! Wie unterscheiden sich diese Sätze? K. 1. Der 1ste steht in gerader Rede, der 2te enthält eine Frage, der 3te eine Anrede. L. Nun wollen wir den Knaben anreden, und zugleich fragen. Knabe, sitzest Du? K. 1. 2. wiederholen. L. Was wollen wir thun? K. 1. Wir wollen den Knaben anreden 2c. L. Seht, das ist geschehen; indem ich sage: Knabe, rede ich ihn an, und indem ich sage: sitzest Du? frage ich ihn. K. 1. wiederholen. L. spricht den Satz noch einmal aus, und hält nach dem Worte „Knabe" recht lange inne. Was bemerktet Ihr bei meinem Aussprechen dieses Satzes? — Wenn Ihr bisher aufmerksam gewesen seid, müßt Ihr auch den Grund sagen können. K. 1. Weil Knabe eine Anrede ist, und weil man nach einem solchen Worte inne halten muß. L. Setzt nun einmal die Anrede wieder hinten. K. 1. 2. Sitzest du, Knabe? L. Die Feder schreibt. Macht eine Anrede und Frage daraus. K. 1. 2. Feder, schreibst du? L. Oder? K. 1. 2. Schreibst du, Feder? L. Das Messer schneidet. K. 1. 2. Messer, schneidest du? L. Oder? K. 1. 2. Schneidest du, Messer? L. Wer kann die andern 3 Sätze, die wir sonst auch sprachen, in Anrede und Frage ausdrücken? K. A. Dorn, stichst du? Nessel, brennst du? Pferd, schlägst du? K. 1. 2. wiederholen.

4. L. Wie spreche ich, wenn ich sage: der Knabe sitzt? K. 1. In gerader Rede. L. Und wenn ich sage: sitzt der Knabe? In einer Frage. L. Und wenn ich sage:

Knabe, sitze! K. 1. In einer Anrede. L. Und wenn ich sage: Knabe, sitzest du? K. 1. In einer Anrede und Frage. L. Aber wenn ich nun sage: sitzest du, Knabe? In einer Anrede und Frage. L. Wir haben also unsre Sätze immer nur auf eine 4fache Art ausgedrückt: 1) in gerader Rede, 2) in Frage, 3) in Anrede und 4) in Anrede und Frage. K. 1. wiederholen. L. Und nun wollen wir auch recht viel sprechen. Drückt mir alle unsre 6 Sätze in gerader Rede aus. K. 1. 2. Der Knabe sitzt. Die Feder schreibt. rc. L. Jetzt in einer Frage! — Nun in einer Anrede! — Und nun in Anrede und Frage! — Drückt den 1sten Satz auf 4fache Art aus! Jetzt den 2ten, den 3ten rc.!

Dritte Übung.

Die allereinfachsten Sätze, deren Aussage- und aussagende Wörter in der Mehrheit stehn, in gerader Rede, in Frage, in Anrede und in Anrede und Frage zugleich.

Vor-Bemerkungen. Jeden Satz, den der L. vorspricht, müssen K. 1. u. 2. nachsprechen. Dabei hält der L. darauf, daß jeder Buchstabe, besonders die Endbuchstaben, deutlich ausgesprochen werden, weil gerade in diesen, wie die K. nun dunkel erkennen lernen müssen, meist der ganze Unterschied zwischen Einheit und Mehrheit liegt. Die Fragen des L. beantworten blos K. 1.

1. L. Der Knabe sitzt. Von wie vielen Knaben rede ich? K. 1. Von Einem. L. Die Knaben sitzen. Rede ich nun auch nur von Einem Knaben? K. 1. Nein, von mehrern. L. Sprecht die beiden Sätze, noch einmal aus! — Wie unterscheiden sie sich? K. 1. Im 1sten sage ich nur von Einem Knaben, im 2ten von mehrern etwas aus. L. Die Feder schreibt. Die Federn schreiben. — Wie un-

terscheiden sich diese beiden Sätze? — Das Messer schneidet. Die Messer schneiden. Gebt den Unterschied beider Sätze an! — Jetzt sprecht die andern 3 Sätze, die wir sonst schon gesprochen haben, so aus, daß Ihr erst nur von Einem und dann von mehrern etwas aussagt. K. 1. 2. Der Dorn sticht. Die Dornen stechen. Die Nessel brennt. Die Nesseln brennen. Das Pferd schlägt. Die Pferde schlagen. L. Jetzt werde ich immer nur von Einer Sache reden; Ihr sollt dann sogleich von mehrern Sachen dasselbe aussagen. Das Fenster ist von Glas. K. 1. 2. Die Fenster sind von Glas. L. Die Thür ist hölzern. K. 1. 2. Die Thüren sind hölzern. Der Baum hat Blätter. K. 1. 2. Die Bäume haben Blätter.

2. L. Sitzt der Knabe? Sitzen die Knaben? — Worin sind sich diese beiden Sätze ähnlich? K. 1. Sie drücken beide eine Frage aus. L. Worin sind sie verschieden? K. 1. Der eine Satz fragt nur von Einem, der andere von mehrern Knaben. L. Die Feder schreibt. Macht eine Frage daraus. — Schreibt die Feder? Schreiben die Federn? Worin sind die beiden Sätze ähnlich? Worin verschieden? — Schneidet das Messer? Schneiden die Messer? Worin sind beide Sätze ähnlich? Worin verschieden? — Verwandelt die 3 andern Sätze in Fragen, und drückt sie in der Einheit und Mehrheit aus. K. 1. 2. Sticht der Dorn? Stechen die Dornen? Brennt die Nessel? Brennen die Nesseln? Schlägt das Pferd? Schlagen die Pferde? Das Fenster ist von Glas. Macht aus diesem Satze 2 Fragen. K. 1. 2. Ist das Fenster von Glas? Sind die Fenster von Glas? L. Die Thür ist hölzern. K. 1. 2. Ist die Thür, sind die Thüren hölzern? L. Der Baum hat Blätter? K. 1. 2. Hat der Baum, haben die Bäume Blätter?

3. L. Knabe, sitze! Knaben, sitzet! Worin sind sich diese beiden Sätze ähnlich? K. 1. Sie drücken beide eine Anrede aus. L. Worin sind sie verschieden? K. 1. Der 1ste Satz redet nur Einen, der 2te mehrere Knaben an.

L.

L. Die Feder schreibt. Macht eine Anrede daraus! — Feder, schreibe! Federn, schreibet! Worin sind die beiden Sätze ähnlich? worin verschieden? — Messer, schneide! Messer, schneidet! — Worin sind beide Sätze ähnlich? worin verschieden? — Verwandelt die 3 andern Sätze in Anreden, und drückt sie in der Einheit und Mehrheit aus. K. 1. 2: Dorn, stich! Dornen, stechet! Nessel, brenne! Nesseln, brennet! Pferd, schlage! Pferde, schlaget! L. Der Hund beißt. Macht aus diesem Satze 2 Anreden. K. 1. 2. Hund, beiße! Hunde, beißet! L. Das Auge weint. K. 1. 2. Auge, weine! Augen, weinet! L. Der Sünder seufzet. K. 1. 2. Sünder, seufze! Sünder, seufzet!

4. L. Knabe, sitzest du? Knaben, sitzet ihr? Worin sind sich diese beiden Sätze ähnlich? K. 1. Sie drücken beide eine Anrede und Frage aus. L. Worin sind sie verschieden? K. 1. Der 1ste Satz fragt und redet nur Einen an, der 2te mehrere. L. Die Feder schreibt. Macht eine Anrede und Frage in der Einheit und Mehrheit daraus. K. 1. 2. Feder, schreibst du? Federn, schreibt ihr? L. Messer, schneidest du? Messer, schneidet ihr? Worin sind beide Sätze ähnlich? worin verschieden? Verwandelt die 3 andern Sätze in Anreden und Fragen, und drückt sie in der Einheit und Mehrheit aus. K. 1. 2. Dorn, stichst du? Dornen, stechet ihr? Nessel, brennst du? Nesseln, brennet ihr? Pferd, schlägst du? Pferde, schlaget ihr? L. Der Hund beißt. Macht daraus 2 Sätze in Anrede und Frage. K. 1. 2. Hund, beißest du? Hunde, beißet ihr? L. Das Auge weint. K. 1. 2. Auge, weinest du? Augen, weinet ihr? L. Der Sünder seufzt. K. 1. 2. Sünder, seufzest du? Sünder, seufzet ihr?

5. L. Jeden der 6 Sätze, die wir jetzt immer gesprochen haben, könnt Ihr auf zwei verschiedene Art in gerader Rede ausdrücken; wie so? K. 1. In der Einheit und Mehrheit. L. Könnt Ihr ihn blos in gerader Rede auf 2 verschiedene Arten ausdrücken? K. 1. Nein, auch

in Frage, in Anrede und in Anrede und Frage zugleich. L. Wie vielmal könnt Ihr ihn also auf 2 verschiedene Arten ausdrücken? K. 1. Viermal. L. Wie viel verschiedene Sätze könnt Ihr also aus jedem einzelnen unsrer Sätze bilden? K. 1. Acht verschiedene Sätze. L. Und wie viel einzelne Sätze hatten wir? — Also können wir 6 mal 8 verschiedene Sätze bilden. Wie viel sind das zusammen? — Wollen wir die einmal alle aussprechen? Leicht muß es Euch sein, und freuen muß es Euch auch, so viele Sätze bilden und so lange hinter einander aus Euerm Kopfe sprechen zu können. Doch will ich es Euch mit dem ersten Satze vormachen. Der Knabe sitzt. Die Knaben sitzen. Sitzt der Knabe? Sitzen die Knaben? Knabe, sitze! Knaben, sitzet! Knabe, sitzest du? Knaben, sitzet ihr? K. 1. 2. wiederholen. L. Wie viele Sätze wollen wir mit jedem einzelnen Satze bilden? Sind das auch 8 Sätze? Macht Ihr es nun eben so mit den andern Sätzen. — K. 1. bilden auf dieselbe Art aus jedem der 5 andern Sätze 8 verschiedene Sätze, und K. 2. sprechen stets nach. Sollte es diesen zu schwer werden, alle 8 Sätze zusammen nachzusprechen, so sprechen sie anfangs je 2 und 2 nach.

Vierte Übung.

Sätze, deren Aussagewort durch ein Eigenschaftswort erweitert ist.

1. L. Was haben wir bis jetzt immer von einem Knaben ausgesagt? K. 1. Er sitzt. L. Wie kann man wol einen Knaben, welcher sitzt, nennen? K. 1. Einen sitzenden Knaben. *) L. Nun will ich von einem Knaben, welcher sitzt, oder von einem sitzenden Knaben etwas aussagen. Was will ich thun? — Der sitzende Knabe liest.

*) So antwortete dem Vf. die 1ste Abtheilung der 2ten Klasse, die hier K. 1. genannt wird, ohne alles Besinnen.

K. 1 u. 2. wiederholen. L. Macht die Mehrheit daraus. K. 1. 2. Die sitzenden Knaben lesen. L. Fragt in der Einheit. K. 1. 2. Lies't der sitzende Knabe? L. Fragt in der Mehrheit. K. 1. 2. Lesen die sitzende Knaben? L. Es muß heißen: die sitzenden Knaben. Macht eine Anrede. Wen müßt Ihr anreden? Jeden Knaben? K. 1. Nein, nur einen sitzenden Knaben. Sitzender Knabe, lies! K. 2. wiederholen. L. drückt den Satz in der Mehrheit aus. K. 1. 2. Sitzende Knaben, leset! L. Macht eine Anrede und Frage in der Einheit und Mehrheit. K. 1. 2. Sitzender Knabe, liesest du? Sitzende Knaben, leset ihr?

2. L. Die schreibende Feder spritzt. Von wem sage ich etwas aus? K. Von der Feder. L. Sage ich von jeder Feder etwas aus? auch von dieser? K. 1. Nein, nur von einer solchen Feder, welche schreibt. L. läßt nun nach der gewöhnlichen Formel folgende Sätze von K. 1. bilden und von K. 2. recht deutlich nachsprechen: die schreibenden Federn spritzen. Spritzt die schreibende Feder? Spritzen die schreibenden Federn? Schreibende Feder, spritze! Schreibende Federn, spritzet! Schreibende Feder, spritzest du? Schreibende Federn, spritzet ihr?

3. L. Wie kann man ein Messer nennen, welches schneidet? — Von dem und zu dem wollen wir nun immer sprechen. Das schneidende Messer verwundet. Drückt diesen Satz erst in einer Frage, dann in einer Anrede, dann in einer Anrede und Frage aus. K. 1. 2. Verwundet das schneidende Messer? Schneidendes Messer, verwunde! Schneidendes Messer, verwundest du? L. Drückt nun diesen Satz in der Mehrheit auf vierfache Art aus. In wie fern könnt Ihr das? K. 1. Erstens in gerader Rede &c.: die schneidenden Messer verwunden. Verwunden die schneidenden Messer? Schneidende Messer, verwundet! Schneidende Messer, verwundet ihr? K. 2. wiederholen.

Anm. Schon jetzt sind den Kindern diese Formen so geläufig geworden, daß die fähigsten der 1sten Abtheilung sämmtliche unter 1 — 3 ausgeführte Sätze hintereinander hersagen,

und der Lehrer nichts nöthig hat, als hie und da dazwischen zu erinnern: jetzt fragend! Anrede in der Mehrheit! ꝛc. Und welche Freude und Aufmunterung es für die Kinder ist, daß sie, ohne zu wissen, wie sie dazu gekommen sind, so viel und so lange und mit so verschiedenem Tone sprechen können: das wird jeder Lehrer erfahren, welcher dergleichen Uebungen mit Lust und Eifer anstellt.

Fünfte Übung.

Sätze, deren Aussagewort durch mehrere Eigenschaftswörter erweitert ist.

1. L. Wie nannten wir den Knaben neulich? — Könnte ich ihn nicht auch noch anders, als sitzend nennen? Steh einmal auf, Z.! Nun sehet das Bürschchen an, vergleicht ihn mit A.; wie werdet Ihr ihn dann nennen? K. 1. Klein. L. Das wollen wir nun einmal zu unserm Satze hinzufügen. Der sitzende, kleine Knabe lies't. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sagen wir etwas aus? Wie wird der Knabe näher bezeichnet? — Nun wollen wir wieder wacker sprechen. Drückt unsern Satz in der Mehrheit aus. K. 1. 2. Die sitzenden kleinen Knaben lesen L. Fragt ihn in der Einheit und Mehrheit. K. 1. 2. Lies't der sitzende, kleine Knabe? Lesen die sitzenden, kleinen Knaben? L. Macht eine Anrede! Wen sollt Ihr anreden? — K. 1. 2. Sitzender, kleiner Knabe, lies! Sitzende, kleine Knaben, leset! L. Anrede und Frage. K. 1. 2. Sitzender, kleiner Knabe, liesest du? Sitzende, kleine Knaben, leset ihr.

2. L. Wie nannten wir neulich die Feder? — Seht einmal diese Feder an! Wie könnt Ihr sie sonst noch nennen? — Nun wollen wir einmal von einer spitzen, schreibenden Feder etwas aussagen. Die spitze, schreibende Feder spritzt. Die spitzen, schreibenden Federn spritzen. Spritzt die spitze, schreibende Feder? Spritzen die spitzen,

schreibenden Federn? Spitze, schreibende Feder, spritze! Spitze, schreibende Federn, spritzet! Spitze, schreibende Feder, spritzest du? Spitze, schreibende Federn, spritzet ihr? —

3. L. Wie nannten wir neulich das Messer? — Was sagten wir von ihm aus? — Wie muß wol ein Messer beschaffen sein, das gut schneidet und leicht verwundet? — Nun wollen wir von einem schneidenden, scharfen Messer etwas aussagen. Wovon? — Das schneidende, scharfe Messer verwundet. Die schneidenden, scharfen Messer verwunden. Verwundet das schneidende, scharfe Messer? Verwunden die schneidenden, scharfen Messer? Schneidendes, scharfes Messer, verwunde! Schneidende, scharfe Messer, verwundet! Schneidendes, scharfes Messer, verwundest du? Schneidende, scharfe Messer, verwundet ihr?

Sechste Übung.

Sätze, deren Aussagewörter durch Hauptwörter im Besitzfall erweitert sind

1. L. Was ist das? K. 1 u. 2. Eine Hand? L. Und das? K. 1 u. 2. ist auch eine Hand. L. Wem gehört jene und wem diese Hand? K. 1. Jene Hand gehört einem Knaben, diese einem Mädchen. L. Die Hand des Knaben blutet. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wovon rede ich? Von einem Knaben? — Sage ich, daß der Knabe blutet? — Von jeder Hand? Von welcher denn? Recht, von einer Hand, die einem Knaben gehört. Wie könnt Ihr statt: die Hand, die dem Knaben gehört, kurz sagen? K. 1. Die Hand des Knaben. L. Die Hand des Knaben blutet. Des Knaben Hand blutet. Ist das etwas anders? Von wem sage ich auch hier etwas aus? Und von welcher Hand wieder? — Die Hand des Knaben blutet, und: des Knaben Hand blutet, ist also einerlei. Macht nun

eine Frage daraus. K. 1. 2. Blutet die Hand des Knaben? L. Dafür könnt Ihr wieder sagen: Blutet des Knaben Hand? K. 1. 2. wiederholen. L. Macht eine Anrede? Wen sollt Ihr anreden? Jede Hand? Wessen Hand denn? Also? K. 1. 2. Hand des Knaben, blute! L. Macht eine Anrede und Frage. K. 1. 2. Hand des Knaben, blutest du? L. Nun wollen wir unsere Sätze in der Mehrheit aussprechen: die Hände des Knaben bluten, oder: des Knaben Hände bluten. Bluten die Hände des Knaben? Oder: bluten des Knaben Hände? Hände des Knaben, blutet! Hände des Knaben, blutet ihr? K. 1. 2. wiederholen.

2. L. Das Auge der Mutter weint. Von wem sage ich etwas aus? Von jedem Auge? Wie könnt ihr den Satz auch ausdrücken? K. 1. 2. Der Mutter Auge weint. L. Drückt ihn in einer Anrede aus! K. 1. 2. Auge der Mutter, weine! L. Setzt das Wort voran, mit dem Ihr etwas aussagt. K. 1. 2. Weine, Auge der Mutter! L. Jetzt auf dieselbe doppelte Art in Frage und Anrede. K. 1. 2. Auge der Mutter, weinest du? Weinest du, Auge der Mutter? L. Nun in der Mehrheit. K. 1. sprechen Satz vor Satz in der Mehrheit aus und K. 2. wiederholen.

3. Zuletzt sagt der Lehrer folgende Sätze hinter einander, welche die fähigsten Kinder der ersten Abtheilung gleichfalls hinter einander, die weniger fähigen in je 4 und 4 und K. 2. in einzelnen Sätzen nachsprechen: Der Schornstein des Hauses raucht. Des Hauses Schornstein raucht. Die Schornsteine des Hauses rauchen. Des Hauses Schornsteine rauchen. Raucht der Schornstein des Hauses? Raucht des Hauses Schornstein? Rauchen die Schornsteine des Hauses? Rauchen des Hauses Schornsteine? Schornstein des Hauses, rauche! rc. Schornstein des Hauses, rauchest du?

Siebente Übung.

Sätze, deren Aussagewörter durch Eigenschaftswörter und durch Hauptwörter im Besitzfall erweitert sind.

1. L. Wie kann ich eine Hand nennen, welche blutet? K. 1. Eine blutende Hand. L. Die blutende Hand des Knaben schwillt auf. K. 1. u. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus. Von jeder Hand? K. 1. Nein, von der Hand des Knaben. L. Von jeder Hand des Knaben? K. 1. Nein, von seiner blutenden Hand. L. Die blutende Hand des Knaben schwillt auf. Wer kann diesen Satz anders ausdrücken, ohne daß er irgend etwas andres aussagt oder bedeutet? K. A. Des Knaben blutende Hand schwillt auf. K. 2. wiederholen. L. Macht eine Frage daraus. K. 1. 2. Schwillt die blutende Hand des Knaben auf? L. Oder? K. 1. 2. Schwillt des Knaben blutende Hand auf? L. Macht eine Anrede daraus. K. 1. 2. Blutende Hand des Knaben, schwille auf! L. Eine Anrede und Frage. K. 1. 2. Blutende Hand des Knaben, schwillst du auf? L. Wiederholt alles! — Nun will ich dieselben Sätze in der Mehrheit ausdrücken. Die blutenden Hände des Knaben schwillen auf. Des Knaben blutende Hände ꝛc. Schwillen die blutenden Hände des Knaben auf? Schwillen des Knaben blutende Hände auf? Blutende Hände des Knaben, schwillet auf! Blutende Hände des Knaben, schwillet ihr auf?

2. L. Das Auge der Mutter weint. Wie kann ich ein Auge nennen, welches weint? Davon will ich nun etwas aussagen. Wovon? Aber nicht von jedem weinenden Auge, sondern von welchem nur? K. 1. Von dem weinenden Auge der Mutter. L. Das weinende Auge der Mutter glänzt. K. 1. u. 2. wiederholen. L. läßt nun Sätze nach der vorigen Form von K. 1. bilden und von K. 2. wiederholen.

3. L. Wie nennt man diesen Knaben, weil er sitzt? Wie, weil er klein ist? Sagt das beides von dem Knaben aus. K. 1. Der sitzende kleine Knabe. L. Wie nennt man ihn, weil er einem Bauer angehört? K. 1. Einen Knaben eines Bauers. L. Setzt das zum vorigen hinzu. K. 1. Der sitzende kleine Knabe eines Bauers. L. Von dem will ich nun etwas aussagen. Von wem? — Der sitzende, kleine Knabe des Bauers lies't. K. 1 u. 2. wiederholen. L. läßt folgende Sätze von K. 1. bilden und von K. 2. wiederholen: des Bauers sitzender, kleiner Knabe lies't. Lies't der sitzende, kleine Knabe der Bauers? Lies't des Bauers sitzender, kleiner Knabe? Sitzender, kleiner Knabe des Bauers, lies! liesest du? — Eben so die Sätze in der Mehrheit.

Achte Übung.

Sätze, in welchen die Stufen des Eigenschaftsworts dargestellt werden.

1. L. Wie könnt Ihr diesen Knaben nennen, wenn Ihr ihn mit jenem vergleicht? K. 1 u. 2. Klein. L. Und wie diesen kleinen Knaben, wenn Ihr ihn mit dem da vergleicht? K. 1 u. 2. Noch kleiner. L. Und wie diesen 3ten in Vergleichung mit den beiden andern? K. 1 u. 2. Den kleinsten. L. Was thun alle Kinder hier in der Schule? K. 1 u. 2. Sie lernen. L. Nun wollen wir sprechen: der kleine Knabe lernt. Der kleinere Knabe lernt. Der kleinste Knabe lernt. K. 1. 2. wiederholen. L. Verwandelt alle 3 Sätze in die Mehrheit. K. 1. 2. Die kleinen Knaben lernen. Die kleinern Knaben lernen. Die kleinsten Knaben lernen. L. Verwandelt sie in Fragen. K. 1. 2. Lernt der kleine Knabe? ꝛc. L. Sagt das in der Mehrheit. K. 1. 2. Lernen die kleinen Knaben? ꝛc. L. läßt folgende Sätze von K. 1. bilden und von K. 2. nachsprechen: Kleiner Knabe, lerne! Kleinerer Knabe, lerne!

Kleinster Knabe, lerne! Kleine Knaben, lernet! 2c. Kleiner Knabe, lernst du? Kleinerer Knabe, lernst du? 2c. Kleine Knaben, lernt ihr? Kleinere Knaben, lernt ihr? 2c.

2. L. spricht folgende Sätze theils vor, theils läßt er sie von K. 1. bilden und von K. 2. nachsprechen: Der gierige Mensch schlingt. Das gierigere Thier frißt. Das gierigste Thier schluckt. Die gierigen Menschen schlingen. Die gierigeren Thiere fressen. Die gierigsten Thiere schlucken. Schlingt der gierige Mensch? Frißt das gierigere Thier? Schluckt das gierigste Thier? Eben so in der Mehrheit. — Gieriger Mensch, schlinge! Gierigeres Thier, friß! Gierigstes Thier, schlucke! Darauf die Mehrheit. Gieriger Mensch, schlingst du? Gierigeres Thier, frissest du? Gierigstes Thier, schluckst du? Darauf die Mehrheit.

3. Der nahe Blitz leuchtet. Der nähere Blitz blendet. Der nächste Blitz zündet. Mehrheit. Leuchtet der nahe Blitz? Blendet der nähere Blitz? Zündet der nächste Blitz? Mehrheit. Naher Blitz, leuchte! Näherer Blitz, blende! Nächster Blitz, zünde! Mehrheit. Naher Blitz, leuchtest du? Näherer Blitz, blendest du? Nächster Blitz, zündest du? Mehrheit.

Neunte Übung.

Sätze, deren Zeitwörter durch die Zeiten der bestimmten Form des thätigen Zustandes (Indicativi Activi) verändert werden.

1. L. Der Knabe schläft. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich vom Knaben aus? — Der Knabe schlief, als ich in die Stube trat. Von wem sage ich etwas aus? — Da spreche ich wieder etwas von seinem Schlafen. Vorher sagte ich: er schläft; jetzt: er schlief. Das klingt anders, muß also auch wol etwas andres bedeuten.

Wenn er damals schlief, als ich zu ihm kam, sage ich damit, daß er jetzt schläft? — Er schlief, redet also von einer vergangenen Zeit; aber: er schläft, spricht von der jetzigen Zeit. Der Knabe hat geschlafen, das sieht man ihm an. Wenn ich sage: er hat geschlafen, rede ich dann von einer jetzigen oder vergangenen Zeit. L. Der Knabe hatte vom Morgen bis zum Abend geschlafen. K. 1. Das ist auch eine vergangene Zeit. L. Der Knabe wird die Nacht gut schlafen. Schläft er da jetzt? Hat er da schon geschlafen? — Er wird also erst künftig schlafen; folglich rede ich von einer künftigen Zeit. Nun zusammen: Der Knabe schläft. Der Knabe schlief. Der Knabe hat geschlafen. Der Knabe hatte geschlafen. Der Knabe wird schlafen. K. 1. 2. wiederholen. L. Wie viele Sätze sind das? Sagt mir den Unterschied dieser 5 Sätze. K. 1. Der Knabe schläft; da rede ich in der jezigen Zeit; der Knabe schlief, hat, hatte geschlafen, da rede ich in der vergangenen Zeit; der Knabe wird schlafen, da rede ich in der künftigen Zeit. L. Verwandelt unsre Sätze in Fragen. K. 1. 2. Schläft, schlief der Knabe? hat, hatte der Knabe geschlafen? wird der Knabe schlafen? L. Redet den Knaben an. K. 1. 2 Knabe, schlafe! L. Seht, das geht nur in der jetzigen Zeit; denn ich kann dem Knaben nicht befehlen, daß er geschlafen haben soll. Jetzt in Frage und Anrede. K. 1. 2. Knabe, schläfst, schliefest du? hast, hattest du geschlafen? wirst du schlafen? L. läßt folgende Sätze in der Mehrheit bilden: die Knaben schlafen, schliefen, hatten geschlafen, werden schlafen. Schlafen, schliefen, haben, hatten die Knaben geschlafen? werden die Knaben schlafen? Knaben, schlafet! Knaben, schlaft, schlieft ihr? habt, hattet ihr geschlafen? werdet ihr schlafen?

Anm. Der Lehrer läßt das Aussagewort stets mit nennen und überhaupt immer vollständige Sätze bilden und aussprechen. Das sei hier ein für allemal bemerkt. Um der Kürze willen müssen hier oft die Aussagewörter mit ihren nähern Be-

stimmungen oder andre Theile eines Satzes ausgelassen werden; es ist damit aber nicht gemeint, daß der Lehrer auch so abgekürzt sprechen lassen dürfe. Bei den Sprachübungen ist ja Sprachfertigkeit ein Hauptzweck, und diese wird eben durch vollständiges Aussprechen der Sätze ungemein befördert.

2. L. Die Schwester strickt, strickte, hat, hatte gestrickt, wird stricken. Wie unterscheiden sich diese Sätze? K. 1. Die Schwester strickt, ist die jetzige, strickte, hat, hatte gestrickt, die vergangene, wird stricken, die künftige Zeit. L. läßt nun K. 1. folgende Sätze bilden und von K. 2. nachsprechen: Strickt, strickte die Schwester? hat, hatte die Schwester gestrickt? wird die Schwester stricken? Schwester, stricke! Schwester, strickst, stricktest du? hast, hattest du gestrickt? wirst du stricken. — Mehrheit, wie bei Nr. 1.

3. Das kleinste Kind des Nachbars schreit. Von wem sage ich hier etwas aus? Von jedem Kinde? Von jedem kleinsten Kinde? K. 1. Nein, nur von dem kleinsten Kinde des Nachbars. L. läßt folgende Sätze bilden: das kleinste Kind des Nachbars schrie, hat, hatte geschrieen, wird schreien. Schreit, schrie, hat, hatte das kleinste Kind des Nachbars geschrieen, wird es schreien? Kleinstes Kind des Nachbars, schreist, schriest, hast, hattest, wirst du schreien. — Eben so, wenn es noch für nöthig befunden wird, in der Mehrheit.

Zehnte Übung.

Sätze, deren Zeitwörter durch Beschaffenheitswörter näher bestimmt sind.

1. L. Der Knabe schläft ruhig. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich vom Knaben aus? Blos, daß er schläft? Wozu gehört nun das Wort ruhig? Zu dem Worte Knabe? Nenne ich den Knaben oder sein Schlafen ruhig? K. 1. Sein

Schlafen. L. Recht; der Knabe kann beim Wachen sehr unruhig sein und doch ruhig schlafen. Und das nur sagt unser Satz aus. Was? — Nun wollen wir unsern Satz wieder recht verändern. Verändert ihn durch alle Zeiten. K. 1. 2. Der Knabe schläft, schlief, hat, hatte ruhig geschlafen, wird ruhig schlafen. L. Ihr könnt auch das Wort, von dem Ihr etwas aussagt, hinten setzen. K. 1. 2. Ruhig schlief der Knabe ꝛc. L. Macht eine Frage aus unserm Satze. L. Schläft der Knabe ruhig? schlief ꝛc. L. Könnt Ihr auch eine Anrede aus unserm Satze machen? K. 1. Ja, aber nur in der gegenwärtigen Zeit. Knabe, schlafe ruhig! L. Macht eine Frage und Anrede. K. 1. 2. Knabe, schläfst, schliefst du ruhig? ꝛc. L. Jetzt in der Mehrheit. K. 1. 2. Die Knaben schlafen, schliefen ruhig ꝛc. L. Wer erinnert sich noch, wie man dafür auch sagen kann? K. 1. Ruhig schlafen, schliefen die Knaben ꝛc. K. 2. wiederholen. L. Nun fragend, dann anredend und endlich anredend und fragend. K. 1. 2. Schlafen, schliefen die Knaben ruhig? ꝛc. Knaben, schlafet ruhig! Knaben, schlaft, schlieft ihr ruhig? ꝛc.

2. L. Die Schwester strickt langsam. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von der Schwester aus? Nenne ich die Schwester oder ihr Stricken langsam? Wozu gehört also das Wort langsam? Unser Satz sagt also aus, daß die Schwester strickt und daß sie langsam strickt. K. 1. wiederholen. L. läßt Sätze nach den bekannten 4 Formen von K. 1. bilden und K. 2. wiederholen.

3. L. Das kleine, kranke Kind des Tagelöhners schreit heftig. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? K. 1. Von einem Kinde. L. Wie nenne ich das Kind, von dem ich etwas aussagen will? K. 1. Klein und krank. L. Es giebt mehrere kleine und kranke Kinder; ein solches wird hier noch näher bezeichnet, durch welche Worte? K. 1. Durch die Worte: des Tagelöhners. L. Nun sagt mir, von wem hier etwas ausgesagt wird.

K. Von dem kleinen kranken Kinde eines Tagelöhners. L. Was wird nun von diesem ausgesagt? blos, daß es schreit? was sonst noch? — Nun wollen wir wieder wacker sprechen. K. 1. Bilden Sätze nach den bekannten 4 Formen und K. 2. wiederholen.

Eilfte Übung.

Sätze, in welchen Eigenschafts- und Beschaffenheitswörter durch Beschaffenheitswörter näher bestimmt werden.

1. L. Was sagten wir neulich von einem Knaben aus. K. 1. Er schläft ruhig. L. Wie können wir einen Knaben, welcher ruhig schläft, nennen? K. 1. Einen ruhig schlafenden Knaben. L. Von dem wollen wir nun etwas aussagen. Von wem? — Der ruhig schlafende Knabe lächelt. K. 1. und 2. wiederholen. L. läßt nun folgende Sätze bilden: der ruhig schlafende Knabe lächelte, hat, hatte gelächelt, wird lächeln. Lächelt, lächelte, hat, hatte der ruhig schlafende Knabe gelächelt? wird der ruhig schlafende Knabe lächeln? Ruhig schlafender Knabe lächele! Ruhig schlafender Knabe, lächelst, lächeltest du? hast, hattest du gelächelt? wirst du lächeln? Dieselben Sätze in der Mehrheit.

2. L. Die langsam strickende Schwester gähnt. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Wie nenne ich die Schwester? Was thut sie? Und wodurch bestimme ich wieder ihr Stricken näher? Welches Wort wird also näher bestimmt? K. 1. Das Wort, von dem ich etwas aussage. L. Durch wieviel Wörter wird es näher bestimmt? und durch welche? K. 1. Durch 2: durch das Wort strickend und langsam. L. läßt durch alle Zeiten und nach den bekannten 4 Formen Sätze von K. 1. bilden und von K. 2. wiederholen.

3. L. Das Kind schreit furchtbar heftig. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? Blos, daß es schreit? Wie nenne ich wieder das heftige Schreien? Wozu gehört also das Wort furchtbar? Welches Wort wird dadurch näher bestimmt? — So leicht, wie bis jetzt, soll es Euch aber mit dem Sprechen nicht werden. Wir wollen erst auch noch zu dem Worte etwas hinzusetzen, von dem wir etwas aussagen. Wie heißt dieses Wort? Wie nannten wir neulich das Kind? K. 1. Klein und krank. L. Wir setzten aber auch noch ein Wort hinzu, welches uns anzeigte, wem das Kind gehört? K. 1. Des Tagelöhners. Nun erst sollt ihr sprechen. Gebt wohl acht! Das kleine kranke Kind des Tagelöhners schreit furchtbar heftig. Furchtbar heftig schreit das kleine ꝛc. Des Tagelöhners kleines, krankes Kind schreit ꝛc. Furchtbar heftig schreit des Tagelöhners kleines, krankes Kind. K. 1. wiederholen alle, K. 2. je 2 und 2 Sätze. L. läßt auf diese Art den Satz in den andern Zeiten von K. 1. selbst bilden, und von den Sätzen in Fragen und in Frage und Anrede soviel, als die Zeit es erlaubt, oder ihm nöthig scheint.

Zwölfte Übung.

Sätze, in welchen die Stufen des Beschaffenheitsworts dargestellt werden.

1. L. Das Kind schreibt schön. K. 1. u. 2. wiederholen. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich vom Kinde aus? Blos, daß es schreibt? Wenn nun der Knabe in noch höherm Grade (noch mehr) schön schreibt, als das Kind, wie werdet Ihr das ausdrücken? K. 1. 2. Der Knabe schreibt schöner. L. Und wie werdet Ihr es ausdrücken, daß das Mädchen im höchsten Grade (am meisten) schön schreibt? K. 1. 2. Das Mädchen schreibt am schönsten. L. Nun wollen wir sprechen. In gerader Rede

habt Ihr unsre Sätze zwar bereits ausgedrückt; aber man kann sie noch auf andre Art in gerader Rede ausdrücken. Wer kann es? — Setzt doch nur das Wort, von dem man etwas aussagt, hinten. K. 1. 2. Schön schreibt das Kind. Schöner schreibt der Knabe. Am schönsten schreibt das Mädchen. L. läßt folgende Sätze von K. 1. bilden von K. 2. nachsprechen: Schreibt das Kind schön? Schreibt der Knabe schöner? Schreibt das Mädchen am schönsten? Kind, schreibe schön! Knabe, schreibe schöner! Mädchen, schreibe am schönsten! Kind, schreibst du schön? Knabe, schreibst du schöner? Mädchen, schreibst du am schönsten?

2. Der Knabe hat häßlich dick geschrieben? K. 1. u. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? Wie hat er geschrieben? Wie nenne ich das „dick" wieder? — Das Mädchen hat häßlicher dick geschrieben. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wie hat das Mädchen auch geschrieben? Aber wie unterscheidet sich dieses dick Schreiben von dem des Knaben? K. 1. Es ist noch häßlicher. L. Das Kind hat am häßlichsten dick geschrieben. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wie hat das Kind gleichfalls geschrieben? Wie unterscheidet sich dieses dick Schreiben? Wiederholt unsre Sätze. Drückt sie auf andre Art in gerader Rede aus. K. 1. 2. Häßlich dick hat der Knabe geschrieben. Häßlicher dick hat das Mädchen geschrieben. Am häßlichsten dick hat das Kind geschrieben. (Diese Sätze werden nun, wie bei Nr. 1., fragend, anredend und anredend und fragend ausgedrückt.)

3. L. Der laut krähende Hahn weckt Menschen. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Wie nenne ich den Hahn? Wie nenne ich sein Krähen? — Die lauter schallende Trompete erweckt Menschen — dabei müßt Ihr Euch denken: zum Fechten, zur Tapferkeit. Wodurch wird die Trompete näher bestimmt? — Der am lautesten brüllende Löwe erschreckt Menschen. Wodurch wird der Löwe näher bestimmt? Wiederholt alle 3 Sätze. Drückt sie in der Mehrheit aus. K. 1. 2. Die laut krähenden Hähne wecken Menschen. Die lauter schallenden

Trompeten erwecken Menschen. Die am lautesten brüllenden Löwen erschrecken Menschen. L. läßt folgende Sätze bilden und von K. 2. nachsprechen: Weckt der laut krähende Hahn Menschen? Erweckt die lauter schallende Trompete Menschen? Erschreckt der am lautesten brüllende Löwe Menschen? Laut krähender Hahn, wecke Menschen! Lauter schallende Trompete, erwecke Menschen! Am lautesten brüllender Löwe, erschrecke Menschen! Laut krähender Hahn, weckest du Menschen? ꝛc. (Erlaubt es irgend die Zeit, so lasse der Lehrer diese Sätze, welche Sprach-Gewandtheit so sehr befördern, auch in der Mehrheit ausdrücken.)

Dreizehnte Übung.

Sätze zur Einübung der Hülfszeitwörter.

1. L. Die Stube ist — Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihr aus? Recht; noch sage ich nichts von ihr aus, sondern das muß erst kommen. Die Stube ist warm. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Die Stube war warm; die Stube ist warm gewesen. Die Stube war warm gewesen. K. 1 u. 2. wiederholen. Wie unterscheiden sich diese Sätze von dem vorigen? Wenn ich so spreche, will ich dann sagen, daß die Stube noch jetzt warm ist? Von welcher Zeit rede ich also? K. 1. Von der vergangenen. L. Die Stube wird warm sein. — Welche Zeit ist das? K. 1. Die künftige Zeit. L. Nun wollen wir sprechen. Kehrt unsre Sätze erst um. K. 1 u. 2. Warm ist, war die Stube. Warm ist, war die Stube gewesen. Warm wird die Stube sein. L. läßt folgende Sätze bilden und sprechen: Ist, war die Stube warm? Ist, war die Stube warm gewesen? Wird die Stube warm sein? Stube, sei warm! Stube, bist, warst du warm? bist, warst du warm gewesen? wirst du warm sein?

sein? — Die Stuben sind, waren warm, sind, waren warm gewesen. Sind, waren die Stuben warm? Sind, waren die Stuben warm gewesen? Werden die Stuben warm sein? Stuben, seid warm! Stuben, seid, waret ihr warm gewesen? werdet ihr warm sein?

Anm. Das öftere Sprechen aller, nach den bekannten Formen nur möglichen Sätze ist bei diesem Zeitworte um so nöthiger, da es in seiner Abwandelung so unregelmäßig ist.

2. L. Das Bäumchen wird — Von wem will ich etwas aussagen? Sage ich etwas von ihm aus? Es fehlt also noch ein Wort, wenn etwas ausgesagt werden soll. Das Bäumchen wird grün. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Das Bäumchen wurde grün, ist, war grün geworden. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wie unterscheiden sich diese Sätze von dem 1sten? K. 1 u. 2. Hier wird in der vergangenen Zeit gesprochen. L. Das Bäumchen wird grün werden. K. 1 u. 2 wiederholen. L. Von welcher Zeit sprecht Ihr nun? K. 1. Von der künftigen. L. läßt folgende Sätze bilden: Grün wird, wurde der Baum; grün ist, war der Baum geworden; grün wird der Baum werden; wird, wurde der Baum grün? Ist, war der Baum grün geworden? Wird der Baum grün werden? Baum, werde grün! Baum, wirst, wurdest du grün? bist, warst du grün geworden? wirst du grün werden? (dieselbe Art Sätze in der Mehrheit.)

3. L. Der Sohn ist die Stütze des Vaters. Verändert diesen Satz durch alle Zeiten! Verändert ihn fragend durch alle Zeiten! Macht die Anrede! K. 1. 2. Sohn, sei die Stütze des Vaters! L. Bildet den Satz in allen Zeiten zu einer Anrede und Frage um! — Eben so: das Bäumchen wird, wurde ein Baum, ist, war ein Baum geworden, wird ein Baum werden. Wird, wurde (ward) das Bäumchen ein Baum? ꝛc. Bäumchen, werde ein Baum! Bäumchen, wirst, wurdest du ein Baum? ꝛc.

4. Zum Schlusse kann der Lehrer noch Sätze mit den Hülfszeitwörtern anfangen, und die K. 1. und die fä-

higern K. 2. auffordern, sie zu ergänzen z. B. L. Der Hund ist — K. 1. Ein vierfüßiges Thier, oder: wachsam ꝛc. L. Das Dorf ist — K. 1. groß, schmutzig ꝛc. L. Der Hund wird — K. 1. hungrig, schläfrig, toll ꝛc.

Vierzehnte Übung.

Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines andern Zeitworts bedürfen.

1. L. Der Fuhrmann kann — Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? Wißt Ihr nun etwas vom Fuhrmanne? Was muß wol noch dabei stehen, wenn Ihr etwas Bestimmtes von ihm wissen sollt? K. 1. Was er kann. L. Das will ich hinzusetzen: der Fuhrmann kann fahren. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Nun wollen wir sprechen: der Fuhrmann konnte fahren, hat, hatte fahren gekonnt, wird fahren können. — Wie unterscheiden sich die Sätze? Kann, konnte der Fuhrmann fahren? hat, hatte d. F. fahren gekonnt? wird d. F. fahren können? Worin sind sich diese Sätze ähnlich? worin verschieden? K. 1. Sie drücken alle eine Frage aus; der 1ste in jetziger, der 2te, 3te u. 4te in vergangener, der 5te in künftiger Zeit. L. Fuhrmann, kannst, konntest du fahren? hast, hattest du fahren gekonnt? wirst du fahren können? Worin sind sich diese Sätze ähnlich? worin verschieden? — Aber hier fehlt ja die Anrede? — Kann man wol sagen: Fuhrmann, könne fahren?

2. L. Der Fuhrmann will — Gibt das einen Sinn? Der Fuhrmann will, wollte fahren, hat, hatte fahren gewollt, wird fahren wollen. Will, wollte d. F. fahren? hat, hatte d. F. fahren gewollt? wird d. F. fahren wollen? — Fuhrmann, willst, wolltest du fahren, hast, hattest du fahren gewollt? wirst du fahren wollen. (Zwischenfragen wie bei Nr. 1.)

3. Der Fuhrmann soll — fahren, sollte fahren, hat, hatte fahren gesollt, wird fahren sollen. Soll, sollte d. F. fahren? Hat, hatte d. F. fahren gesollt? wird d. F. fahren sollen? Fuhrmann, sollst, solltest du fahren? hast, hattest du fahren gesollt? wirst du fahren sollen?

4. L. Der Fuhrmann muß — fahren, mußte fahren, hat, hatte fahren gemußt, wird fahren müssen. Muß, mußte d. F. fahren? hat, hatte d. F. fahren gemußt? wird d. F. fahren müssen? Fuhrmann, mußt, mußtest du fahren? hast, hattest du fahren gemußt? wirst du fahren müssen?

5. L. Der Fuhrmann darf — fahren, durfte fahren, hat, hatte fahren gedurft, wird fahren dürfen. Darf, durfte d. F. fahren? hat, hatte d. F. fahren gedurft? wird d. F. fahren dürfen? Fuhrmann, darfst, durftest du fahren? hast, hattest du fahren gedurft? wirst du fahren dürfen?

6. L. Der Fuhrmann mag — fahren, mogte fahren, hat, hatte fahren gemogt, wird fahren mögen. Mag, mogte d. F. fahren? hat, hatte d. F. fahren gemogt? wird d. F. fahren mögen? Fuhrmann, magst, mogtest du fahren? hast, hattest du fahren gemogt? wirst du fahren mögen?

Funfzehnte Ubung.

Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines Hauptworts im Zielfalle bedürfen.

1. L. Der Elephant hat — Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? Wißt Ihr nun schon etwas von ihm? das muß ich also noch erst hinzusetzen. Der Elephant hat einen Rüssel. K. 1 u. 2. wiederholen.

Das Pferd hat — Was fehlt da noch, wenn es ein vollständiger Satz sein soll? K. 1. Was es hat. L. Das Pferd hat eine Mähne. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Das Haus hat — K. 1. Es fehlt noch, was es hat. L. Das Haus hat ein Dach. — Wiederholt alle unsre 3 Sätze. Ihr könnt diese Sätze auch so ausdrücken: Einen Rüssel hat der Elephant. Eine Mähne hat das Pferd. Ein Dach hat das Haus. K. 1. 2. wiederholen. L. Verwandelt unsre Sätze in Fragen. K. 1. 2. Hat der Elephant einen Rüssel? ꝛc. L. In Anreden. Seht Ihr, das geht nicht. In Fragen und Anreden. K. 1. 2. Elephant, hast du einen Rüssel? ꝛc.

2. L. Der Fromme hat den größten Muth, die höchste Ruhe, das beste Gewissen. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? dafür kann man auch sagen: den größten Muth, die höchste Ruhe, das beste Gewissen hat der Fromme. K. 1. 2. wiederholen. L. Der Fromme hatte den größten Muth ꝛc. K. 1. 2. wiederholen. L. Wie unterscheidet sich dieser Satz von dem vorigen? K. 1. Er sagt in der vergangenen Zeit etwas aus. L. Wer kann die Wörter dieses Satzes anders stellen? K. 1. Den größten Muth ꝛc. hatte der Fromme. L. sagt folgende Sätze vor, und läßt sie von K. 1. 2. wiederholen: Der Fromme hat — hatte den größten Muth, die höchste Ruhe, das beste Gewissen gehabt. Den größten Muth ꝛc. hat, hatte der Fromme gehabt. Der Fromme wird den größten Muth ꝛc. haben. Den größten Muth ꝛc. wird der Fromme haben.

3. L. Der Maurer braucht — Von wem sage ich etwas aus? Sage ich schon etwas Vollständiges aus? Der Maurer braucht einen Hammer, eine Maurerkelle, ein Loth. K. 1. 2. wiederholen. Wie könnt Ihr den Satz auch ausdrücken? K. 1. 2. Einen Hammer ꝛc. braucht der Maurer. L. Könnt Ihr den Satz auf 3 verschiedene Arten in der vergangenen Zeit ausdrücken? K. 1. 2. Der Maurer brauchte einen Hammer ꝛc. Der Maurer hat, hatte einen Hammer ꝛc. gebraucht. L. Wer kann diese 3

Sätze nun noch einmal auf 3 verschiedene Arten ausdrücken? K. 1. 2. Einen Hammer rc. brauchte der Maurer, hat, hatte der Maurer gebraucht. L. Nun auf 2 verschiedene Arten in der zukünftigen Zeit. K. 1. 2. Der Maurer wird einen Hammer rc. brauchen. Einen Hammer rc. wird der Maurer brauchen.

4. Der Löwe hat — Setzt nun selbst ein Wort hinzu, mit dem man aussagt, was er hat. K. 1. Eine Mähne. K. 2. wiederholen stets dergleichen Sätze. L. Der Hirsch hat — K. 1. Ein Geweih. L. Das Schaf hat — K. 1. Wolle. L. Der Rock hat — K. 1. Knöpfe, Schöße rc. L. Der Baum hat — K. 1. Wurzeln, Aeste. L. Der Fuhrmann braucht — K. 1. Einen Wagen, Pferde rc. L. Der Weber braucht — K. 1. Einen Weberstuhl. L. Der Seiler braucht — K. 1. Hanf.

5. L. Der ernste, dreiste und schrecklich scheinende Tod holt — Das sind viele Worte; diese werden doch wol einen vollständigen Sinn geben? Oder müßt Ihr auch dazu noch ein Wort haben? Was muß noch hinzukommen? K. 1. Was er holt. L. Ja; und wenn ich auch noch so viele Wörter hinzufüge, sage aber nicht, was der Tod holt: so bleibt doch der Sinn immer unvollständig. Sobald ich aber sage: holt den blühendsten Menschen, so ist der Sinn vollständig. Warum? K. 1. Weil gesagt wird, was er holt. L. Nun wollen wir den Satz durch alle Zeiten verändern. Der ernste, dreiste und schrecklich scheinende Tod holte den blühendsten Menschen, hat, hatte den blühendsten Menschen geholt. K. 1. 2. wiederholen. Worin sind diese 3 Sätze sich ähnlich? K. 1. Darin, daß sie alle 3 von einer vergangenen Zeit reden. L. Der ernste rc. Tod wird den blühendsten Menschen holen. K. 1. 2. wiederholen. L. läßt diesen Satz noch nach andern beliebigen Formen verändern, wenn er es für nöthig findet.

Sechszehnte Übung.

Sätze zur Einübung des Zweckfalls.

1. L. Der Lehrer schneidet eine Feder. Von wem sage ich etwas aus? Was schneidet er? Was wird also von ihm geschnitten? Der Lehrer schneidet dem Knaben eine Feder. Was ist nun zu unserm Satze hinzugekommen? K. 1. Dem Knaben. L. Ich will Euch nun wieder fragen. Wer schneidet etwas? was schneidet er, oder: was wird von ihm geschnitten? Für wen, oder: wem schneidet er die Feder? Wenn ich nun sagte: der Lehrer schneidet den Knaben, wer schneidet dann? was schneidet er? oder: was wird von ihm geschnitten? Wenn ich aber spreche: der Lehrer schneidet dem Knaben eine Feder: so will ich nicht sagen, daß er d e n Knaben schneidet, sondern daß er d e m Knaben, oder für den Knaben eine Feder schneidet. Darum müßt Ihr auch das m in unserm Satze recht deutlich aussprechen. Thut das. — Drückt unsern Satz in einer Frage aus. K. 1. 2. Schneidet der Lehrer dem Knaben eine Feder? L. In einer Anrede. K. 1. 2. Lehrer, schneide dem Knaben eine Feder! L. In einer Anrede und Frage. K. 1. 2. Lehrer, schneidest du dem Knaben eine Feder? L. Verändert nun unsern Satz blos in gerader Rede durch alle Zeiten. K. 1. 2. Der Lehrer schnitt, hat, hatte dem Knaben eine Feder geschnitten, wird dem Knaben eine Feder schneiden.

2. L. Der Lehrer schneidet die Tochter. Was schneidet der Lehrer? Der Lehrer schneidet der Tochter eine Feder. Was schneidet er nun? Für wen oder wem schneidet er sie? — Der Lehrer schneidet das Kind. Was schneidet er? Der Lehrer schneidet dem Kinde eine Feder? Was schneidet er nun? Für wen oder wem schneidet er eine Feder? Wir wollen die beiden Wörter „Tochter und Kind" zusammen nehmen; sprecht mir ja die Wörterchen, an welchen Ihr sehen könnt, daß der Lehrer nicht die Tochter und das Kind selbst, sondern für sie etwas schneidet, so deutlich

nach, als ich es Euch vorsprechen werde. Schneidet der Lehrer der Tochter und dem Kinde eine Feder? Schnitt, hat, hatte der Lehrer der Tochter und dem Kinde eine Feder geschnitten? Wird der Lehrer der Tochter und dem Kinde eine Feder schneiden? — Wie habe ich unsern Satz ausgedrückt? Drückt ihn in einer Anrede und Frage durch alle Zeiten aus.

3. L. Der menschenfreundliche Bauer fährt einen armen Mann. Wer fährt? Wen oder was fährt er? Der menschenfreundliche Bauer fährt einem armen Manne Holz. Sage ich nun noch, daß er einen armen Mann fährt? Was fährt er denn? Aber für wen, oder wem fährt er Holz? Darum müßt Ihr nun auch nicht, wie vorher, einen mit einem n, sondern einem mit einem m aussprechen. — Der menschenfreundliche Bauer fuhr, hat, hatte einem armen Manne Holz gefahren, wird einem armen Manne Holz fahren. K. 1. 2. wiederholen. — L. Der menschenfreundliche Bauer fährt eine arme Frau. Was fährt er? Der menschenfreundliche Bauer fährt einer armen Frau Holz. Was fährt er? Wem fährt er das Holz? — Nun müßt Ihr (K. 1.) selbst diesen Satz durch alle Zeiten aussprechen können, und Ihr (K. 2.) gebt acht, damit Ihr alles wiederholen könnt. — Der menschenfreundliche Bauer fährt ein armes Mädchen. Was fährt er? — fährt einem armen Mädchen Holz. Was fährt er nun? Wem fährt er Holz? Drückt unsern Satz wieder durch alle Zeiten aus!

Nun wollen wir die 3 Wörter, welche anzeigen, für wen, oder wem der menschenfreundliche Bauer Holz fährt, zusammen stellen, und unsern Satz so verschiedenartig, wie gewöhnlich ausdrücken. Das will ich alles hinter einander vorsprechen, und Ihr sollt sehen, wie leicht es Euch nun sein wird, recht viel nachzusprechen. — Der menschenfreundliche Bauer fährt dem armen Manne, der armen Frau, dem armen Mädchen Holz. Fährt der menschenfreundl. Bauer dem armen Manne, der armen Frau, dem armen Mädchen Holz? Menschenfreundlicher Bauer,

fahre dem armen Manne, der armen Frau, dem armen Mädchen Holz! Menschenfreundlicher Bauer, fährst du dem armen Manne, der armen Frau, dem armen Mädchen Holz?

4. L. Die Mutter verwahrt die Söhne, die Töchter, die Kinder. Was verwahrt die Mutter? — Die Mutter verwahrt den Söhnen, den Töchtern, den Kindern das Mittagsessen. Was verwahrt die Mutter nun? Für wen, oder wem verwahrt sie es? K. 1. bilden nun Sätze nach den vorigen Formen, und K. 2. wiederholen sie. L. stellt nun noch folgende Sätze zusammen, läßt sie von den Kindern nachsprechen, und führt sie zum Gefühl des Unterschiedes, der zwischen je 2 und 2 statt findet: Gott schenkt die Blumen und die Bäume. Gott schenkt den Blumen und den Bäumen die prachtvolle Schönheit. — Der Regen segnet die Landleute und die Städter. Der Regen segnet den Landleuten und den Städtern die Erndte. — Wilde Thiere zerstreuten die Hirten. Wilde Thiere zerstreuten den Hirten die Heerden.

Siebenzehnte Übung.

Verständlichung und Veränderung solcher Sätze, welche alle Fälle enthalten, und Übung im Aussprechen sehr erweiterter Sätze.

1. L. Der Frühling schenkt den Bewohnern der Erde Blumen. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem spreche ich? Was thut der Frühling? Was schenkt er? Wem schenkt er etwas? Durch welches Wort werden die Bewohner näher bezeichnet? Gibt es auch noch andere Bewohner als Erdbewohner? nicht auch Bewohner eines Hauses? — Nun wollen wir den Satz so oft verändern, als es angeht. Den Bewohnern der Erde schenkt der Frühling Blumen. Der Erde Bewohnern ꝛc. Blumen schenkt der Frühling den

Bewohnern der Erde (der Erde Bewohnern). Schenkt der Frühling den Bewohnern der Erde (der Erde Bewohnern) Blumen? K. 1. 2. sprechen jeden Satz einzeln nach. — L. Nun will ich einmal jedes Wort unsers Satzes durch ein anderes näher bezeichnen. Von wem sage ich etwas aus? K. 1. 2. Vom Frühlinge. L. Den wollen wir hold nennen. Thut es. K. 1. Der holde Frühling. L. Was thut er? K. 1. Er schenkt. L. Ich will noch hinzusetzen, wie er schenkt: freundlich. Hier denke ich mir den Frühling, wie einen blühenden Jüngling, den Gott vom Himmel sendet, und der nun mit freundlichem Angesicht Blumen auf die Erde ausstreut. Setzt nun die beiden neuen Worte hinzu. K. 1. Der holde Frühling schenkt freundlich. L. Wem schenkt er etwas? — Die wollen wir arm nennen. K. 1. Der holde Frühling schenkt freundlich den armen Bewohnern. L. Den Bewohnern welches Planeten schenkt er etwas? — Die laßt uns niedrig nennen. K. 1. Der holde Frühling schenkt freundlich den armen Bewohnern der niedrigen Erde. L. Was schenkt er nun? Den Blumen werdet Ihr wol selbst ein Beiwort geben können. K. 1. Schöne Blumen. L. Wiederholt nun den ganzen Satz. K. 1. 2. wiederholen. Nun wollen wir ihn wieder anders stellen. Den armen Bewohnern der niedrigen Erde schenkt freundlich der holde Frühling schöne Blumen. Der niedrigen Erde armen Bewohnern schenkt freundlich 2c. Schöne Blumen schenkt freundlich der holde Frühling den armen Bewohnern der niedrigen Erde. Schenkt freundlich der holde Frühling 2c. K. 1. wiederholen einen Satz nach dem andern; sämmtliche Kinder 2. mögten dazu nicht im Stande sein. L. sucht dann das nicht zu erzwingen; denn jede erzwungene Frucht ist eine naturwidrige und geschmacklose Treibhaus-Frucht.

2. L. Die Witterung des Frühlings hat dem Landmanne die Erndte zerstört. K. 1. 2. wiederholen. L. Wovon wird gesprochen? Wie bezeichne ich die Witterung näher? Welche Witterung? Die im Winter? Was hat sie gethan? Was hat sie zerstört? Wem hat sie die Erndte zerstört? — Nun wollen wir den Satz wieder verändern.

Des Frühlings Witterung hat ꝛc. Dem Landmanne hat die Witterung des Frühlings ꝛc. Die Erndte hat die Witterung des Frühlings ꝛc. Hat die Witterung des Frühlings dem Landmanne ꝛc. K. 1. 2. wiederholen. — L. Nun will ich wieder jedes Wort unsers Satzes durch ein andres näher bezeichnen. Die nasse Witterung des vergangenen Frühlings hat dem bejammernswürdigen Landmanne die gehoffte Erndte gänzlich zerstört. Des vergangenen Frühlings nasse Witterung hat ꝛc. Dem bedauernswürdigen Landmanne hat die nasse Witterung ꝛc. Die gehoffte Erndte hat die nasse Witterung des vergangenen Frühlings ꝛc. Hat die nasse Witterung des vergangenen Frühlings dem bedauernswürdigen Landmanne die gehoffte Erndte gänzlich zerstört.

3. L. Ein Diener eines Fürsten hat einem Edelmanne einen Brief gebracht. Von wem wird gesprochen? Wie wird er näher bezeichnet? Was wird von ihm gesprochen? In welcher Zeit wird von ihm gesprochen? Was hat er gebracht? Veränderung des Satzes: Eines Fürsten Diener hat ꝛc. Einem Edelmanne hat ein Diener ꝛc. Einen Brief hat ein Diener ꝛc. Hat ein Diener eines Fürsten ꝛc. Erweiterung des Satzes: Ein treuer Diener eines weisen Fürsten hat einem verdienten Edelmanne schnell einen wichtigen Brief gebracht. (Belehrung, daß schnell eine nähere Bestimmung des Worts bringen ist, und dann Veränderung dieses erweiterten Satzes nach der vorher bezeichneten Form).

Achtzehnte Übung.

Sätze im thätigen Zustande werden mit gleicher Bedeutung im Leidenszustande ausgedrückt.

1. L. Der Hund beißt den Knaben. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wer thut etwas? Was thut er? An wem thut er etwas? Wer leidet etwas? Wer wird also gebissen? Von wem? Also könnt Ihr auch sagen: der Knabe

wird von dem Hunde gebissen. K. 1 u. 2. wiederholen. L. läßt beide Sätze wiederholen, und spricht dann: das sind zwar 2 ganz verschiedene Sätze, aber sie bedeuten einerlei. K. 1. wiederholen. L. Der Knabe beißt den Hund. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Wer thut etwas? Was thut er? An wem thut er etwas? Wer leidet etwas? Wer wird also gebissen? Von wem? Folglich könnt Ihr auch sprechen: Der Hund wird von dem Knaben gebissen. K. 1 u. 2. wiederholen. L. läßt beide Sätze wiederholen, und fragt: worin sind beide Sätze sich ähnlich? K. 1. Darin, daß sie einerlei bedeuten. L. Und worin sind sie verschieden? K. 1. In den Worten, womit sie ausgedrückt werden. L. Wieviel Sätze haben wir gesprochen? Wiederholt sie alle 4. — Nun wollen wir diese Sätze mit dem Wörtchen „ein" ausdrücken: Ein Hund beißt einen Knaben. Ein Knabe wird von einem Hunde gebissen. Ein Knabe beißt einen Hund. Ein Hund wird von einem Knaben gebissen. K. 1. 2. wiederholen.

2. L. Der Vater küßt das Kind. Von wem sage ich etwas aus? Was thut der Vater? An wem thut er es? An wem geht das Küssen vor? Wer wird also geküßt? Von wem? Folglich könnt Ihr auch sagen: Das Kind wird von dem Vater geküßt. K. 1 u. 2. wiederholen. L. Worin sind beide Sätze verschieden? Worin ähnlich? — Das Kind küßt den Vater. Wer thut etwas? Was thut es? An wem geht nun das Küssen vor? Wer wird also geküßt? Von wem? Wie könnt Ihr folglich auch sagen? K. 1. 2. Der Vater wird von dem Kinde geküßt. L. Wieviel Sätze haben wir gesprochen? Wiederholt sie alle 4. — Jetzt mit dem Wörtchen „ein." Ein Vater küßt ein Kind. Ein Kind wird von einem Vater geküßt. Ein Kind küßt einen Vater. Ein Vater wird von einem Kinde geküßt. K. 1. 2. wiederholen.

3. L. Die Eltern beschenken die Kinder. Von wem sage ich etwas aus? Was thun die Eltern? An wem thun sie etwas? Wer wird also beschenkt? Von wem? Wie könnt Ihr nun auch sagen? K. 1. 2. Die Kinder werden

von den Eltern beschenkt. L. Die Kinder beschenken die Eltern. Von wem sage ich hier etwas aus? Was thun die Kinder? An wem thun sie etwas? Wer wird folglich beschenkt? Von wem? Drückt nun unsern Satz anders aus. K. 1. 2. Die Eltern werden von den Kindern beschenkt. L. wiederholt alle 4 Sätze!

4. Jetzt sagt der Lehrer Sätze vor, in welchen sich der Zielfall zwar im Leidenszustande, aber nicht im thätigen Zustande des Zeitworts in den Aussagefall verändern läßt. Z. B. die Sonne erwärmt die Erde. Drückt diesen Satz anders aus, doch so, daß er dieselbe Bedeutung behält. K. 1. 2. Die Erde wird von der Sonne erwärmt. L. Kann ich auch sagen: Die Erde erwärmt die Sonne? Was würde das heißen? K. 1. Die Sonne wird von der Erde erwärmt; und das ist falsch. L. Das Vaterland ernährt die Soldaten. Oder: K. 1. 2. Die Soldaten werden von dem Vaterlande ernährt. L. Kann ich auch sagen: die Soldaten ernähren das Vaterland? Was würde das bedeuten? K. 1. Das Vaterland wird von den Soldaten ernährt; und das ist falsch. L. Der Soldat beschützt den Bürger. Oder? K. 1. 2. Der Bürger wird von dem Soldaten beschützt. L. Was würde bedeuten: der Bürger beschützt den Soldaten? K. 1. Der Soldat wird von dem Bürger beschützt. Das ist falsch.

Neunzehnte Übung.

Sätze zur Einübung der verschiedenen Zeiten des Leidenszustandes.

1. L. Der Knabe wird von dem Hunde gebissen. Der Knabe wurde von dem Hunde gebissen. Der Knabe ist von dem Hunde gebissen worden. Der Knabe war von dem Hunde gebissen worden. Der Knabe wird von dem Hunde gebissen werden. K. 1. 2. sprechen diese Sätze erst einzeln, und dann zusammen aus. L. Nun will ich Euch

sagen, worin sich diese Sätze ähnlich sind, und worin sie sich unterscheiden. In jedem wird gesagt, daß an dem Knaben von dem Hunde etwas geschieht. Darin sind sich alle 5 Sätze ähnlich. Worin? — Der Knabe wird von dem Hunde gebissen. Da sage ich, daß es jetzt geschieht. Der Knabe wurde von dem Hunde gebissen, ist, war von dem Hunde gebissen worden. Da sage ich, daß es bereits geschehen ist. Der Knabe wird von dem Hunde gebissen werden. Da sage ich, daß es künftig geschehen wird. K. 1. wiederholen. L. Wenn ich nun den Sinn unsers Satzes umkehre, und so auf vorige Art 5 Sätze aus ihm bilde, so werdet Ihr sie gewiß alle 5 sogleich wiederholen können. Der Hund wird, wurde von dem Knaben gebissen; ist, war von dem Knaben gebissen worden, wird von dem Knaben gebissen werden. K. 1. wiederholen alle 5 Sätze zusammen und K. 2. wiederholen sie einzeln. L. Worin sind sich diese Sätze ähnlich? worin verschieden?

2. L. Die Sonne erleuchtet die Erde. Von wem sage ich etwas aus? Was thut die Sonne? An wem thut sie etwas? Wer wird also erleuchtet? Von wem? Wie könnt Ihr nun auch sagen? K. 1. 2. Die Erde wird von der Sonne erleuchtet. L. So, daß die Erde vorgestellt wird, daß an ihr etwas geschieht, wollen wir nun einmal unsern Satz durch alle Zeiten ausdrücken. Die Erde wurde von der Sonne erleuchtet; ist, war von der Sonne erleuchtet worden, wird von der Sonne erleuchtet werden. K. 1. 2. wiederholen. L. Wer kann nun den Satz: Der Bürger wird von dem Soldaten beschützt, durch alle Zeiten ausdrücken? K. 1. versuchen es, und K. 2. wiederholen.

3. L. Das Gewissen verräth den Verbrecher. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von dem Gewissen aus? Das Gewissen thut also etwas. Daß das Gewissen etwas thut, wollen wir einmal durch alle Zeiten in 5 Sätzen ausdrücken. Das Gewissen verrieth, hat, hatte, wird den Verbrecher verrathen. K. 1. 2. wiederholen in einzelnen Sätzen. Wer kann nun von dem Verbrecher aussagen, daß an ihm etwas durch das Gewissen geschieht? — Wenn

das Gewissen den Verbrecher verräth, was geschieht dann dem Verbrecher durch das Gewissen? K. 1. Er wird durch das Gewissen verrathen. L. Diesen Satz wollen wir nun wieder durch alle Zeiten ausdrücken. Der Verbrecher wird, wurde durch das Gewissen verrathen, ist, war durch das Gewissen verrathen worden, wird durch das Gewissen verrathen werden. K. 1. 2. wiederholen.

Zwanzigste Übung.

Sätze zur Verdeutlichung, daß die Verhältnißwörter sowol ein Verhältniß zwischen zwei Hauptwörtern, als zwischen einem Haupt- und Zeitwort anzeigen können.

Vorbemerkung. Der Zweck der Uebungen mit den Verhältnißwörtern ist, daß die Kinder die Verhältnisse, welche diese Wörter ausdrücken, wenn auch nicht verstehen, so doch dunkel fühlen und durch Uebung sie mit dem rechten Falle gebrauchen lernen. Die Verhältnißwörter, deren Bedeutung in diesem Cursus noch nicht verdeutlicht werden kann, können hier ausgelassen werden; auch brauchen diese Wörter nicht alphabetisch durchgenommen zu werden. Jeder vom Lehrer zur Einübung dieser Wörter vorgesprochene Satz wird von K. 1. 2. wiederholt, wenn dies auch nicht angedeutet ist.

1. L. Der Mann mit dem Degen haut tapfer um sich. Von wem sage ich etwas aus? Von jedem Manne? Womit haut er um sich? Sagt das unser Satz? Er kann also auch mit einem Stück Holz um sich hauen. — Der Mann haut mit dem Degen tapfer um sich. Von wem sage ich nun etwas aus? Was weiß ich nun von seinem Umsichhauen? K. 1. Daß er es mit dem Degen thut.

2. Der Richter aus Neudamm hat geschrieben. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von dem Richter aus N. aus? Der Richter hat aus Neudamm geschrieben. Von wem sage ich nun etwas aus? Was sage ich von ihm aus? Blos, daß er geschrieben hat?

3. Der Kanarienvogel in dem Käficht singt. Von wem sage ich etwas aus? Was sage ich von ihm aus? — Der Kanarienvogel singt auch in dem Käficht. Von wem sage ich nun etwas aus? Was sage ich von ihm aus?

4. Der Fürst auf dem Pferde sieht schön aus. Es können mehrere Fürsten abgebildet sein; einer zu Fuße, ein anderer zu Pferde, ein anderer in einem Wagen. Von welchem Fürsten sage ich nun, daß er schön aussieht? — Der Fürst sieht schön aus auf dem Pferde. Sage ich nun, daß ein gewisser Fürst immer schön aussieht? Wann finde ich ihn schön?

5. Das Messer unter dem Tische ist zerbrochen. Das Messer ist unter dem Tische zerbrochen. Ich will Euch den Unterschied dieser beiden Sätze sagen. Das Messer unter 2c., bedeutet, das Messer, welches unter dem Tische liegt. Das Messer ist 2c., bedeutet, das Messer ist erst unter dem Tische zerbrochen worden. K. 1. wiederholen.

6. Die Schildwache an der Brücke wurde niedergestoßen. Die Schildwache wurde an der Brücke niedergestoßen. Sagt mir den Unterschied dieser beiden Sätze. K. 1. Die Schildwache an der Brücke 2c., bedeutet, die Schildwache, welche an der Brücke stand 2c. Die Schildwache wurde 2c., bedeutet, sie wurde niedergestoßen, als sie an der Brücke war. L. Recht. Da brauchte sie nicht gestanden zu haben, wie der erste Satz sagt, sondern sie konnte bis dahin geflohen sein.

Ein und zwanzigste Übung.

Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Besitzfall regieren.

1. Anstatt oder statt. L. Haben die Würmer auch Blut? Haben sie dafür nichts anders? Was denn? Welche Stelle vertritt dieser weiße, kalte Saft? Nun wollen wir sprechen: Anstatt (statt) des Blutes haben die Würmer einen weißen, kalten Saft. — Glaubt Ihr, daß wilde Menschen auch Löffel, Gabeln und Messer haben? Womit werden sie denn wol ihre Speisen in den Mund führen? Welche Stelle vertritt also die Hand? Das wollen wir kurz ausdrücken: Anstatt des Löffels, der Gabel und des Messers gebraucht der Wilde die Hand. — Nun wollen wir unsre Wörter in die Mehrheit setzen. Anstatt der Löffel, der Gabeln und der Messer gebrauchen die Wilden die Hände. — Wiederholt die 3 Sätze, die wir gesprochen haben.

2. Halber. Wegen. L. Wenn ein Knabe nichts gelernt hat, woher kann das kommen? was kann die Ursach sein? K. 1. Faulheit. L. Das drückt man so aus: der Faulheit halber hat der Knabe nichts gelernt. K. 1. 2. wiederholen. L. Man kann aber auch sagen: der Faulheit wegen rc. — Was kann die Ursach sein, daß eine Pflanze nicht fortgekommen ist? Wer kann das kurz ausdrücken? K. 1. Des Frostes halber ist die Pflanze nicht fortgekommen. L. Wie könnt Ihr auch sonst sagen? K. 1. Des Frostes wegen rc. L. Wegen kann auch voran stehn; also könnt Ihr auch sagen: wegen des Frostes rc.

3. Außer- inner- ober- unterhalb. Außerhalb des Ofens ist eine Röhre. Innerhalb des Ofens ist Feuer. Oberhalb des Ofens ist die Decke. Unterhalb des Ofens ist der Fußboden. — Außerhalb der Stadt liegen große Gärten. Innerhalb der Stadt stehen hohe Häuser. Oberhalb der Stadt schweben dicke Wolken. Unterhalb der

Stadt

Stadt liegen lange Röhren. — Außerhalb des Hauses fliegen Tauben. Innerhalb des Hauses fliegen Fliegen. Oberhalb des Hauses fliegen Krähen. Unterhalb des Hauses wohnen Ratzen.

4. Diesseit. Jenseit. L. Wie spricht man von den Örtern, die an dieser Seite der Oder liegen? K. 1. Sie liegen diesseit. L. Und die an jener Seite liegen? K. 1. Sie liegen jenseit. L. Nun wollen wir sprechen: Diesseit des Flusses liegt eine Stadt. Jenseit der Stadt liegt ein einzelnes Haus. Jenseit des Hauses steht eine Scheune.

5. Längs. L. Wenn bei diesem Hause Soldaten so ständen, daß sie die Länge des Hauses einnähmen: so ständen sie längs (nicht: längst) des Hauses. Wann läuft ein Hase im Busche? Wann längs des Busches? Nun wollen wir sprechen: Längs des Flusses läuft ein Fuchs. Längs der Stadt läuft ein Hund. Längs des Hauses läuft ein Marder.

6. Unweit. L. Wenn ein Ort von einem andern eine Meile entfernt ist, ist er dann weit? Wie weit ist Zorndorf von Küstrin? Ist das weit oder unweit? Nun wollen wir sprechen: Unweit der Festung Küstrin liegt das Dorf Zorndorf. Unweit des Dorfes Zorndorf wurden die Russen geschlagen. Unweit des Waldes wurden anfangs die Preußen zurückgedrängt.

7. Ungeachtet. Trotz. L. Was geschieht mit einem Flusse, wenn es recht stark friert? Woran kann man sehen, daß es stark gefroren hat? K. 1. Wenn man über den Fluß gehen kann. L. Oder darüber fahren kann; mit Einem Worte: wenn der Fluß hält. Ob es gleich stark gefroren hat, hält die Oder doch nicht. Dafür könnt Ihr auch sagen: ungeachtet des starken Frostes hält die Oder doch nicht. K. 2. wiederholen. L. Ihr könnt auch sagen: des starken Frostes ungeachtet hält die Oder doch nicht. K. 1. 2. wiederholen. L. Was bedeutet das? — Wenn Ihr den Widerstand recht stark ausdrücken wollt, könnt Ihr auch sagen: trotz des starken Frostes hält ꝛc. K. 1. 2.

wiederholen. Ungeachtet der strengen Kälte heizt der Geizige doch nicht ein. Oder: der strengen Kälte ungeachtet ꝛc. K. 1. 2. wiederholen. L. Was bedeutet das? K. 1. Ob die Kälte gleich streng ist ꝛc. L. Wer kann es so ausdrücken, daß man gleichsam den Widerstand, den Trotz, sieht, den der Geizige der Kälte entgegensetzt? K. 1. Trotz der strengen Kälte ꝛc. L. Wie viele Sätze haben wir gesprochen? Aber auf wie vielfache Art haben wir jeden dieser beiden Sätze ausgedrückt? K. 1. Auf 3fache Art. L. Wiederholt nun alle 6 Sätze.

8. Vermittelst. Vermöge. *) L. Welches ist das Mittel, wodurch wir hören. Daher könnt Ihr sagen: vermittelst der Ohren hört der Mensch. K. 1. 2 wiederholen. L. Statt vermittelst könnt Ihr auch blos mittelst sagen. — Worin liegt das Vermögen oder die Kraft, daß wir hören können? — Daher können wir auch sagen: Vermöge der Ohren hört der Mensch. K. 1. 2. wiederholen. L. Nennt ein Mittel, durch das der Knabe auf einen sehr hohen Baum steigt? K. 1. Eine Leiter. L. Vermittelst einer Leiter steigt der Knabe auch auf den höchsten Baum. K. 1. 2. wiederholen. L. Da ihm die Leiter das Vermögen dazu gibt, wie könnt Ihr deswegen auch sagen? K. 1. 2. Vermöge einer Leiter ꝛc. L. Nennt ein Mittel, durch welches ein Mensch schwere Lasten heben kann. Drückt dies in einem Satze aus. K. 1. 2. Vermittelst des Hebels hebt ein Mensch schwere Lasten. L. Vermittelst eines blinden Triebes finden die Zugvögel ein wärmeres Land. K. 1. 2. wiederholen. L. Von wem sage ich hier etwas aus? Was sage ich von den Zugvögeln aus? Was gibt ihnen das Vermögen dazu? Wie könntet Ihr daher auch sagen? K. 1. 2. Vermöge eines blinden ꝛc.

9. Während. L. So lange der Schlaf währt, ruht der Mensch. K. 1. 2. wiederholen L. Daher kann

*) Der eigentliche feine Unterschied, der zwischen diesen beiden Wörtern statt findet, darf am wenigsten bei dieser Abtheilung der Elementarschule entwickelt werden.

man auch kürzer sagen: während des Schlafes ruht der Mensch. K. 1. 2. wiederholen. L. So lange die Nacht währt, scheint die Sonne nicht. Wer kann das kürzer ausdrücken? K. 1. 2. Während der Nacht scheint die Sonne nicht. L. Nun wollen wir mehr sprechen: Während des Unterrichts soll der Schüler nicht schlafen. Während des Sonntags und der Feiertage soll der Mensch nicht arbeiten. Während des Gewitters stelle dich nicht unter einen hohen Baum.

Zwei und zwanzigste Übung.

Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Zielfall regieren.

1. Durch. Durch den Schnee wird die Erde erwärmt. Durch die Sonne wird die Erde auch erwärmt. Durch das Fenster dringt das Licht der Sonne in menschliche Wohnungen. — Durch einen Spiegel sehen wir uns selbst. Durch eine Brille sieht auch der Kurzsichtige weit. Durch ein Vergrößerungsglas kann man auch die kleinsten Thiere sehen. — Durch festen Schlaf wird der Mensch gestärkt. Durch lange Gewohnheit werden auch die schwersten Arbeiten leicht. Durch dickes Eis kann kein Schiff dringen. Durch öde Gegenden führt kein Weg. Durch die ödesten Gegenden dringt der Mensch.

2. Für. Für den Fürsten muß jeder redliche Unterthan streiten. Für die Seele des Menschen sorgt Gott besonders durch Schulen und Kirchen. Für das unvernünftige Thier sind keine Schulen und Kirchen nöthig. — Für einen Verschwender sind tausend Thaler nicht viel. Für eine Baumschule taugt nicht jeder Platz. Für ein Kind muß eine Mutter viele Mühe übernehmen. — Für guten Boden, für gesunde Luft, für reines Wasser würde mancher Ort viel Geld geben. — Für heiße Länder ist

Regen die größte Wohlthat. Für die klügsten Thiere werden die Affen gehalten.

3. Gegen. Gegen den Unzufriedenen klage nicht. Verläumdung ist gegen die Liebe des Nächsten. Ungehorsam gegen die Eltern ist gegen das vierte Gebot. — Gegen einen Blinden ist ein Lahmer noch glücklich. Gegen eine Scheune ist ein Vogelbauer klein. Einen Ochsen kann man wol gegen ein Pferd vertauschen. — Gegen starken Regen, gegen heftige Kälte und gegen schädliches Erschrecken kann der Mensch sich schützen. Gegen reiche Menschen sei nicht kriechend, gegen die Armen nicht stolz.

4. Ohne. Ohne den Fleiß des Lehrers würde auch der fleißigste Schüler wenig lernen. Ohne die Buchdruckerkunst könnten nur wenige Christen die heilige Schrift lesen. Ohne das Eisen müßte der Mensch auch die geringste Bequemlichkeit entbehren. — Ohne einen Stab kann der schwache Greis nicht gehen. Ohne eine hinlängliche Ursach bleibt kein ordentliches Kind aus der Schule. Ohne ein Wort gibt es keinen Satz. — Ohne erfrischenden Regen, ohne erquickende Wärme, ohne fleißiges Begießen wird diese Pflanze nicht gedeihen. — Ohne die wilden Thiere fehlte es in Feldern und Wäldern, ohne zahme in Städten und Dörfern an Leben.

5. Um. Um den Garten läuft ein Graben. Um die Linde blühen Veilchen. Um das Gartenhaus sind Rosenstöcke gepflanzt. — Um einen Menschen, der nicht schweigen kann, ist es ein jämmerlich Ding. Um eine Sache, die nicht zu ändern ist, muß man sich nicht grämen. Um ein Amt muß man sich bewerben — Um großen Reichthum, um hohe Ehre, um langes Leben sorge nicht. Um vergängliche Güter rennt sich der gottesvergessene Mensch außer Othem; um die unvergänglichen will er keinen sauern Schritt thun.

6. Wider. Wider den Strom muß der Schiffer viel Kraft anwenden. Wider die Höflichkeit redet und handelt kein gesitteter Mensch. Wider das Gift sind Öl und Milch sehr wirksam. — Wider einen muthigen Menschen

kann ein feiger nichts ausrichten. Wider eine Feuersbrunst ist oft alle menschliche Hülfe vergebens. Wider ein Gewitter kann auch der mächtigste Fürst uns nicht schützen. — Wider Spott, wider lieblose Verachtung, wider ungerechtes Verläumden schützt am besten ein schuldloses Gewissen. Wider die schändlichen Obstdiebe und wider muthwillige Baumverderber sind scharfe Gesetze gegeben.

Drei und zwanzigste Übung.

Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche den Zweckfall regieren.

1. Aus. Aus dem Walde wird Holz geholt. Aus der Scheune wird Stroh geholt. Aus dem Wasser werden Fische geholt. — Aus einem Baumstamme können Kähne gemacht werden. Aus einer Quelle können Menschen und Thiere sich laben. Aus einem Kinde kann ein erwachsener Mensch werden. — Aus tiefem Schlafe (oder: aus einem tiefen Schlafe) weckte der Kanonendonner die Soldaten. Aus langer (aus einer langen) Uebung entsteht eine Gewohnheit. Aus feinem (aus einem feinen) Zwirn sind diese Strümpfe gemacht. Aus den Hütten des abgebrannten Orts sollen Häuser werden. Aus fleißigen Kindern können geschickte Menschen werden.

2. Außer. Außer dem Menschen gibt es auf der Erde kein vernünftiges Geschöpf. Außer der Feder dient auch der Griffel zum Schreiben. Außer dem Schafe ist auch die Kuh ein nützliches Hausthier. — Außer einem Ränzel hat der Bettler kein Eigenthum. Außer einer Flinte hat der Jäger auch einen Hirschfänger. Außer einem Kinde war kein Mensch im Hause. — Außer großem (einem großen) Durste fühlt der Kranke auch Ermattung. Außer freier (einer freien) Wohnung trägt der Posten 50 Rthlr. — Außer den Vögeln können auch noch andere

Thiere fliegen. Außer langen Beinen hat der Storch auch einen langen Schnabel.

3. Bei. Bei dem Brunnen steht ein Eimer. Bei der Stadt liegt eine Mühle. — Bei einem Tischler findet man mehrere Arten Holz. Bei einer Scheune liegt meistens viel Stroh. — Bei anhaltendem Fleiße kann der Mensch viel lernen. Bei strenger Kälte frieren die Flüsse zu. Bei schlechtem Wetter mag ein weichlicher Mensch nicht ausgehen. — Bei dem stärksten Regen, bei der heftigsten Kälte, bei dem schlechtesten Wetter kann der abgehärtete Mensch ausgehen. Bei den traurigsten Schicksalen kann der Mensch heiter sein. Bei wichtigen Arbeiten denke nach und frage.

4. Gegenüber. Dem Schulhause gegenüber steht die Kirche. Der Kirche gegenüber steht ein Baum. Dem Baume gegenüber steht eine Scheune.

5. Mit. Mit dem Alter nimm zu an Kenntnissen. Mit der Zeit eilt das menschliche Leben dahin. — Mit einem Unglücklichen habe Mitleiden. Auch mit einer Wohlthat kann man wehe thun. — Mit ernstem Fleiße benutze die Schulzeit! Mit freundlicher Miene weise dem Verirrten den Weg! Mit einem betrunkenen Menschen zanke nicht! Mit einer schlechten Feder schreibe nicht! Mit den geladenen Gewehren spiele nicht! Mit ungewaschnen Händen iß nicht!

6. Nach. Nach dem Schlafe folgt die Arbeit. Nach der Arbeit schmeckt das Essen. Nach dem Essen folgt noch Ruhe. — Nach einem hohen Stande trachte nicht! Nach einer sündlichen Freude jage nicht! Nach einem gefährlichen Spiele laufe nicht! Nach großem Reichthume sehne dich nicht! Nach eitler Ehre geize nicht! — Nach den ersten Ermahnungen folge; nach wiederholten Erinnerungen schäme dich!

7. Nächst. Nächst dem Sonnenscheine bedarf die Pflanze auch Regen. Nächst der Luft ist dem Menschen Speise und Trank am unentbehrlichsten. Nächst einem

Kahne bedarf der Schiffer eines Ruders. Nächst einer Meßkette braucht der Feldmesser einen Meßtisch.

8. Nebst. Nebst dem Ackerbau wird in unserm Lande auch Viehzucht getrieben. Am Himmel leuchten nebst der Sonne noch viele andre Gestirne. Nebst einem Garten hat manches Haus auch noch einen Achter- (Hinter) hof. Nebst einer Kirche muß jedes Dorf auch eine Schule haben. Die Wälder nebst den Seen gewähren einen schönen Anblick.

9. Samt. Das Rad ist samt dem Wagen zerbrochen. Das Haus wird samt der Mühle verkauft. — Der Fürst ist samt einem Prinzen dem Heere nachgereist. Der Vater hat dem fleißigen Sohne eine Uhr samt einer Uhrkette geschenkt. Der Storch hat samt den Jungen das Nest verlassen.

10. Seit. Seit dem Anfange des Tages bis jetzt sind 3 Stunden verflossen. Seit der Geburt Christi sind 1816 Jahre verflossen. Seit einem Jahre hat der Kranke nicht das Bette verlassen. Seit einer Stunde ist unsre Schule angegangen. Seit langen Zeiten schon sind die Kartoffeln bekannt. Seit den herrlichen Siegen unsrer tapfern Soldaten herrscht Ruhe in ganz Deutschland.

11. Von. Von dem (vom) Himmel kommt Regen, Schnee und Hagel. Von der Erde bis zur Sonne ist eine weite Reise. Von dem (vom) Monde erhält die Erde des Nachts kein Licht, sondern von der Sonne durch den Mond. Von einem Thurme kann man weit um sich sehen. Von einer Küste schaut man in das Meer. Von langem Reden wird der Mund trocken. Von unmäßiger Freude redet der Lehrer oft. Von den Tugenden des Nächsten spricht der Tugenfreund mit Freuden; von schändlichen Lastern spricht er mit Wehmuth.

12. Zu. Unglücklicher, blicke zu dem (zum) Himmel hinauf! Die verscheuchten Küchlein eilen zu der (zur) Mutter. Bei dem (bei'm) Unglücke des Vaterlandes ist mancher zu einem (zum) Verräther geworden. Der ordentliche Mensch verrichtet seine alltäglichen Geschäfte zu einer

(zur) bestimmten Stunde. Zu großem Reichthume gehört ein großes Herz, zu hoher Ehre hohe Demuth. Zu den heiligsten Absichten ruft das Geläut der Glocken. Zu langen Unterredungen haben hohe Personen selten Zeit.

Vier und zwanzigste Übung.

Sätze zur Einübung der Verhältnißwörter, welche sowol den Zweck- als Zielfall regieren.

1. An. Der Lehrer stellt den Stock an den Hut, an die Thür, an das Haus. Jetzt steht der Stock an dem Hute, an der Thür, an dem Hause. Der Lehrer stellt den Stock an einen Hut, an eine Thür, an ein Haus. Jetzt steht der Stock an einem Hute, an einer Thür, an einem Hause. — Der Lehrer stellt die Stöcke an Hüte, an Thüren, an Häuser. Jetzt stehen die Stöcke an Hüten, an Thüren, an Häusern. An glühende Kohlen greife nicht! An glühenden Kohlen verbrennst du dich.

2. Auf. Der Vogel fliegt auf den Baum, auf die Scheune, auf das Haus. Jetzt sitzt der Vogel auf dem Baume, auf der Scheune, auf dem Hause. Der Vogel fliegt auf einen Baum, auf eine Scheune, auf ein Haus. Jetzt sitzt der Vogel auf einem Baume, auf einer Scheune, auf einem Hause. Die Vögel fliegen auf die Bäume, auf die Scheunen, auf die Häuser. Jetzt sitzen die Vögel auf den Bäumen, auf den Scheunen, auf den Häusern. Auf hohe Mastbäume klettert der Matrose. Auf hohen Mastbäumen wehen Fahnen.

2. L. zeichnet an der Schultafel einen Winkel, eine Linie und ein Dreieck, deren Zahl er in der Folge vermehrt, spricht, thut, was er spricht, und läßt nachsprechen, was er spricht und thut: der Lehrer schreibt hinter den Winkel ein kleines a, hinter die Linie ein großes A, hinter das Dreieck ein lateinisches a. Nun steht hinter dem Winkel ein kleines

a, hinter der Linie ein großes A, hinter dem Dreiecke ein lateinisches a. Der Lehrer schreibt hinter die Winkel ein kleines b, hinter die Linien ein großes B, hinter die Dreiecke ein lateinisches b. Nun steht hinter den Winkeln ein kleines, hinter den Linien ein großes, hinter den Dreiecken ein lateinisches b. A schreibe hinter einen Winkel ein d, hinter eine Linie ein t, hinter ein Dreieck ein f. Jetzt steht hinter einem Winkel ein d, hinter einer Linie ein t, hinter einem Dreiecke ein f. — Hinter hohe Bäume pflanze niedrige Sträucher; dann wachsen hinter hohen Bäumen niedrige Sträucher.

4. In. Der ordentliche Schüler steckte das Geld in den Beutel, den Schnupftuch in die Tasche, die Feder in das Pennal. Da steckte das Geld in dem Beutel, der Schnupftuch in der Tasche, die Feder in dem Pennal. — Lege die Hacke in einen Garten, den Dreschflegel in eine Scheune, den Besen in ein Haus. Dann liegt die Hacke in einem Garten, der Dreschflegel in einer Scheune, der Besen in einem Hause. — In tiefe Seen legt der Fischer Reusen. In tiefen Seen leben große Fische.

5. Neben. Lege neben den Hut eine Feder, neben die Feder ein Buch, neben das Buch ein Lineal; dann liegt neben dem Hute eine Feder, neben der Feder ein Buch, neben dem Buche ein Lineal. Lege neben die Hüte Federn, neben die Federn Bücher, neben die Bücher ein Lineal; dann liegen neben den Hüten Federn, neben den Federn Bücher, neben den Büchern ein Lineal. — Neben einen Tisch stelle eine Bank; neben eine Bank stelle ein Faß; neben ein Faß stelle einen Stuhl. Da steht neben einem Tische eine Bank, neben einer Bank ein Faß, neben einem Fasse ein Stuhl. — Neben fruchtbare Obstbäume wird eine Strohhütte gebaut. Eine Strohhütte neben fruchtbaren Obstbäumen ist eine Schande für christliche Örter.

6. Über. Zieh über das Hemde eine Weste, über die Weste einen Rock, über den Rock einen Mantel; dann trägst du über dem Hemde eine Weste, über der Weste einen Rock, über dem Rocke einen Mantel. Ziehet über

die Hemden Westen, über die Westen Röcke, über die Röcke Mäntel; dann habt ihr über den Hemden Westen, über den Westen Röcke, über den Röcken Mäntel. — Lege über einen Käse ein Blatt, über ein Blatt eine Scheere, über eine Scheere einen Stein; dann liegt über einem Käse ein Blatt, über einem Blatte eine Scheere, über einer Scheere ein Stein. Über hohe Berge führen auch Wege. Die Wege über hohen Bergen sind steil.

7. Unter. Zieh unter den Mantel einen Rock, unter den Rock eine Weste, unter die Weste ein Hemde, unter das Hemde ein Nachtkamisol. Dann wird dich nicht frieren unter dem Mantel, unter dem Rocke, unter der Weste, unter dem Hemde und unter dem Nachtkamisol. Zieht unter die Mäntel Röcke, unter die Röcke Westen, unter die Westen Hemden, unter die Hemden Nachtkamisöler. Dann wird euch nicht frieren unter den Mänteln, unter den Röcken, unter den Westen, unter den Hemden, unter den Nachtkamisölern. — Unter einen Baum, unter eine Mauer, unter ein Bett kann der Ball nicht gefallen sein; suche also den Ball nicht unter einem Baume, unter einer Mauer, unter einem Bette. — Unter gute Menschen tritt mit frohem Sinn; denn unter guten Menschen ist gut wohnen.

8. Vor. Vor den Garten, vor die Thür und vor das Thor setze Bäume. Bäume vor dem Garten, vor der Thür und vor dem Thore liebt der Hausherr. Vor die Gärten, vor die Thüren und vor die Thore setze Bäume. Bäume vor den Gärten, vor den Thüren und vor den Thoren liebt der Hausherr. — Tritt vor einen Baum, vor eine Wand, vor ein Haus. Vor einem Baume, vor einer Wand, vor einem Hause siehst du steile Höhen. Vor niedrige Zimmer setze keinen Baum. Bäume vor niedrigen Zimmern verdunkeln.

9. Zwischen. Stelle das Licht zwischen das Salzfaß und das Bierglas, oder zwischen die Schüssel und den Teller. Jetzt steht das Licht zwischen dem Salzfasse und dem Bierglase, und nicht zwischen der Schüssel und dem

Teller. — Zwischen einen Rosenstock und eine Linde pflanzt der Gärtner eine Lilie; zwischen ein Mist- und ein Spargelbeet legt er Gurken. Nun steht zwischen einem Rosenstocke und einer Linde eine Lilie; und zwischen einem Mist- und Spargelbeete liegen Gurken. Zwischen schattige Bäume stecke keine Erbsen; denn zwischen schattigen Bäumen werden die Früchte nicht früh reif.

Fünf und zwanzigste Übung.

Sätze zur Einübung der Zahlwörter.

1. L. Die Schulstube enthält fleißige Kinder. Von wem sage ich etwas aus? Wa- sage ich von ihr aus? Was wißt Ihr von den Kindern? — Die Schulstube enthält Kinder. Wißt Ihr nun etwas von den Kindern? — Doch; daß mehr als Ein Kind ist, das liegt schon in dem Worte „Kinder." Die Schulstube enthält viele Kinder. Wißt Ihr nun mehr von den Kindern? — Recht; von den Kindern selbst wißt Ihr nicht mehr; aber von ihrer Zahl wißt Ihr mehr. Wenn auch nur 2 oder 3 Kinder hier wären, so müßte ich sagen: die Schulstube enthält Kinder; aber würde ich sagen können: viele Kinder? — Ihr wißt also nur, daß es viele Kinder sind, nicht aber, wie viele. Die Schulstube enthält 60 Kinder. Was wißt Ihr nun ganz genau von den Kindern? K. 1. Wir wissen ganz genau, wie viele Kinder rc L. Ihr wißt also nun die Zahl der Kinder; und zwar ganz genau die Zahl; aber weiter wißt Ihr auch nichts von ihnen? — Als was? — Die Schule enthält reinliche Kinder. Wißt Ihr nun nicht von den Kindern und von jedem einzelnen Kinde selbst etwas?

2. L. Von den 60 Schülern sind 35 Knaben und 25 Mädchen. Hier sind mehr Knaben als Mädchen. Hier sind weniger Mädchen als Knaben. K. 1. 2. wiederholen. L. Ist das alles richtig? Aber wann wißt Ihr ge-

nauer die Zahl der Knaben und Mädchen, wenn ich sage: hier sind 35 Knaben und 25 Mädchen: oder wenn ich sage: hier sind mehr Knaben als Mädchen? Wie unterscheiden sich also die beiden Sätze? K. 1. Nach dem ersten weiß ich genau (bestimmt), wie viel Knaben und Mädchen da sind, nach dem zweiten nicht. L. 60 Schüler sind fleißig. Alle Schüler sind fleißig. Ist das hier einerlei? warum? Ist das immer einerlei? Wann würde es nicht einerlei sein? Wenn die Zahl der Schüler größer oder kleiner wäre als 60. L. 40 Schüler schreiben. Die meisten Schüler schreiben. Sind diese beiden Sätze richtig? Aber sind sie ganz gleich? Worin sind sie verschieden? Ihr wißt es schon, aber noch nicht ganz deutlich; darum könnt Ihr es noch nicht ausdrücken. Ich will es Euch daher vorsagen. Wenn mir jemand sagt: 40 Schüler schreiben, so weiß ich gleich ganz bestimmt, wie viel es sind; wenn aber jemand sagt: die meisten Schüler schreiben, so weiß ich nicht bestimmt, wie viele schreiben. K. 1. wiederholen. —

2. In der Schulstube stehen 14 Bänke. Was wißt Ihr nun von den Bänken? Recht; weiter nichts als die Zahl. Könnt Ihr wol die Bänke statt durch ein Zahlwort durch ein solches Wort bestimmen, das eine wirkliche Eigenschaft von den Bänken anzeigt. K. 1. Hölzerne (kurze) Bänke. L. Sind in der Schule viele oder wenige Kinder? Drückt das durch Sätze aus. K. 1. 2. In der Schule sind viele Kinder. Auf einer Bank sitzen wenige Kinder. L. Gebt mir an, wie viele Kinder auf einer Bank sitzen. K. 1. 2. Auf der 1sten Bank sitzen 6 Kinder; auf der 2ten sitzen 5 Kinder rc.; auf der 14ten Bank sitzt kein Kind. L. Vorher sagtet Ihr: auf einer Bank sitzen wenige Kinder; jetzt sagt Ihr: auf der 1sten Bank sitzen 6 Kinder rc. Habt Ihr zuerst oder zuletzt die Zahl bestimmter angegeben? — Der Tagelöhner hat viele Kinder. Weiß ich nun, wie viele? Wie frage ich daher oft noch erst, wenn jemand so sagt? K. 1. Wie viele hat er denn? L. Ihr seht also: die Zahlwörter 1. 2. 3. 10. 18 rc. geben die Zahl ganz genau und bestimmt, die Wörter: viel,

wenig, mehr ꝛc. ganz unbestimmt an. — Unser Dorf hat 132, das Dorf K. hat nur 44 Hufen. Wie könnt Ihr dafür auch sagen? K. 1. 2. Unser Dorf hat viele Hufen. Das Dorf K. hat nur wenige Hufen. L. Was für ein Unterschied ist zwischen diesen und den vorigen Sätzen? — Die Bauern haben zusammen 118 Hufen; die Kossäten haben 14 Hufen. Wie könnt Ihr dafür auch sagen? K. 1. 2. Die Bauern haben die meisten (allermeisten), die Kossäten die wenigsten (allerwenigsten) Hufen. L. Was für ein Unterschied ist zwischen diesen Sätzen? — Die 132 Hufen unsers Dorfs haben einen guten Boden. Wie könnt Ihr dafür auch sagen? K. 1. 2. Alle Hufen ꝛc. L. Was für ein Unterschied ist zwischen diesen beiden Sätzen? — Jede Hufe unsers Dorfs hat einen guten Boden. Wie könnt Ihr dafür auch sagen? K. 1. 2. Alle Hufen ꝛc. L. Was für ein Unterschied ist zwischen diesen beiden Sätzen? — Jede Hufe unsers Dorfs hat einen guten Boden. Wie könnt Ihr dafür wieder sagen? K. 1. Alle Hufen ꝛc. L. Oder auch? K. 1. Die 132 Hufen ꝛc.

4. L. Der 1ste Schüler heißt A., der 60ste Schüler heißt Z. K. 1. 2. wiederholen. L. Wenn ich jemanden den 1sten oder 60sten Schüler nenne, gebe ich da eine Eigenschaft von ihm an? — Ich bezeichne nur durch eine Zahl die Stelle, die er einnimmt. — Die erste Bank enthält 6 Knaben; der 1ste Knabe heißt A, der 6te heißt B. Die 2te Bank enthält 5 Knaben; der 1ste Knabe heißt C., der 5te heißt D. So sprecht mir über alle unsere 14 Bänke. — Nun wollen wir sehen, was wir gethan haben. Wir haben zuerst die Bänke der Reihe nach aufgezählt, von der 1sten bis zur 14ten; dann haben wir gesagt, wie viele Knaben auf jeder Bank sitzen; und endlich haben wir das 1ste und das letzte Kind auf jeder Bank genannt. K. 1. wiederholen. L. Wie viele Knaben sind hier? Zählt sie. Wenn Ihr also auf die Frage: wie viel? antworten sollt, so zählt Ihr: eins, zwei ꝛc. Der wievielste Knabe ist dies? Zählt von oben an. Wenn Ihr also auf die Frage: der wievielste? antworten sollt, so zählt

Ihr: der 1ste, der 2te ꝛc. Wie viel Mädchen sind hier? Wie müßt Ihr nun zählen? — Das wievielste Mädchen ist dies? Wie müßt Ihr nun zählen? — Wie viel Punkte sind dies? Zählt sie. Warum zählt Ihr: eins, zwei ꝛc. Der wievielste Punkt ist der dickste? — Ihr könnt zwar nun auch zählen: ein, zwei ꝛc.; sobald Ihr aber an den kommt, welcher der dickste ist, so antwortet Ihr nicht: acht, sondern: der achte. Warum? A bekam 7 Groschen, und B. bekam den 8ten Groschen; wer bekam mehr? Aber 8 ist ja mehr als 7? Ihr seht zwar ein, daß Ihr Recht habt; aber Ihr könnt es nicht beweisen Hört zu! A. bekam wirklich 7 Groschen, B dagegen bekam nur Einen Groschen, welcher in einer gewissen Reihe der 8te war. K. 1. wiederholen. L. 6mal glückte der gefährliche Sprung; das 7temal brach der tollkühne Springer ein Bein. K. 1. 2. wiederholen L. Hat er öfter ohne oder mit Schaden gesprungen? wie viel mal überhaupt? wievielmal ohne Schaden? wie vielmal mit Schaden? aber das wievielste mal mit Schaden?

Sechs und zwanzigste Übung.

Sätze mit Empfindungswörtern und mit persönlichen Fürwörtern im Aussagefalle.

1. L. Ach, ich armer Mensch! ich finde keine Hülfe. K. 1. 2. wiederholen stets dergleichen Sätze. L. Von wem sage ich etwas aus? K. 1 Von mir selbst. L. Das heißt der, welcher spricht, sagt von sich selbst etwas aus. Da brauchte es blos zu heißen: ich armer Mensch! ich finde ꝛc. Aber wer nirgends Hülfe findet, der fühlt Schmerz, und diesen Schmerz drückt er zuerst aus durch das Wort „ach." — Ach, du armer Mensch! du findest keine Hülfe. Von wem sage ich hier etwas aus? — Nicht von jedem armen Menschen, sondern von einem armen Menschen,

den ich anrede. Was bedeutet das „ach"? — Ach, der arme Bruder! er findet keine Hülfe. Ach, die arme Schwester, sie findet keine Hülfe. Ach, das arme Kind! es findet keine Hülfe. Ach, wir armen Menschen! wir finden keine Hülfe. Sage ich hier blos von mir etwas aus? Blos von andern? Recht; von andern und von mir, der ich spreche, zugleich. — Ach, ihr armen Menschen! ihr findet keine Hülfe. Von wem sage ich hier etwas aus? Von mir oder von andern? Von allen armen Menschen? Recht; von den armen Menschen, die ich hier anrede. — Ach, die armen Brüder! sie finden keine Hülfe. Ach, die armen Schwestern! sie finden keine Hülfe. Ach die armen Kinder! sie finden keine Hülfe.

Anm. 1. Zur bessern Einprägung sowol dieser Fürwörter, als auch der Abänderung, welche das Zeitwort nach den verschiedenen Personen in jeder Zeit erleidet, können diese Sätze durch alle Zeiten verändert werden; nämlich: ach, ich armer Mensch! ich fand keine Hülfe. Ach, du armer Mensch, du fandest 2c. Ach, ich armer Mensch! ich habe keine Hülfe gefunden 2c.

Anm. 2. Bis auf die Fürwörter müssen die Sätze stets gleich lauten, um eben auf erstere und auf die Verschiedenheit der Bedeutung, welche die Sätze durch die verschiedenen Fürwörter erhalten, recht aufmerksam zu machen. Und so wird gerade durch diese anscheinende Einförmigkeit der eigentliche Zweck der Uebung befördert.

2. L. O, ich glücklicher Knabe! ich mache meinen Eltern Freude. — Von wem sage ich etwas aus? — Recht; der welcher spricht, sagt von sich selbst etwas aus. Da braucht er blos zu sprechen: ich glücklicher Knabe! ich mache 2c. Aber ehe man spricht, denkt man; ehe der glückliche Knabe sagt: ich mache 2c., hat er es schon gedacht, und sich darüber gefreut, und diese Freude drückt er nun durch das Wort „o" eher aus, als seine Gedanken. O, du glücklicher Knabe! du machst deinen Eltern Freude.

O, der glückliche Bruder! er macht ꝛc. O, die glückliche Schwester! sie macht ꝛc. O, das glückliche Kind! es macht ꝛc. O, wir glücklichen Knaben! wir machen ꝛc. O, ihr glücklichen Knaben! ihr machet ꝛc. O, die glücklichen Brüder, Schwestern, Kinder! sie machen ihren Eltern Freude. (Diese Sätze werden, wenn's irgend die Zeit erlaubt, durch alle Zeiten der bestimmten Form verändert.)

3. L. Pfui, ich garstiger Knabe! ich fluche. — Was fühlt der gute Mensch, wenn er merkt, daß er geflucht hat? K. 1. Scham. L. Auch Verachtung gegen sich selbst; und dieses Gefühl der Scham und des Abscheus drückt das Wörtchen „pfui" aus. — Pfui, du garstiger Knabe! du fluchst. Pfui, der garstige Bruder! er flucht. Pfui, die garstige Schwester! sie flucht. Pfui, das garstige Kind! es flucht. Pfui, wir garstigen Knaben ꝛc.

Anm. Statt, wie vorher, auf diese Weise alle Zeiten des thätigen Zustandes durchzumachen, können diesmal die Zeiten des Leidenszustandes etwa mit folgenden Sätzen durchgemacht werden: Pfui, ich garstiger Knabe! ich werde mit Recht beschämt. Pfui, du garstiger Knabe! du wirst ꝛc. Pfui, der garstige Bruder! er wird ꝛc. Pfui, die garstige Schwester! sie wird ꝛc. Pfui, das garstige Kind! es wird ꝛc. Pfui, wir garstigen Knaben! wir werden ꝛc. Pfui, ihr garstigen Knaben! ihr werdet ꝛc. Pfui, die garstigen Brüder, Schwestern, Kinder! sie werden ꝛc. Auf dieselbe Art mit den 5 vergangenen Zeiten und mit der künftigen Zeit.

Sieben und zwanzigste Übung.

Sätze mit persönlichen Fürwörtern in jedem Falle der Einheit und Mehrheit.

1. Ich beneidenswerther Mensch! ich kann Gottes gedenken; Gott gedenkt meiner; Gott liebt mich; Gott schenkt mir Gesundheit. Wir beneidenswerthen Menschen! wir

wir können Gottes gedenken; Gott gedenkt unser; Gott liebt uns; Gott schenkt uns Gesundheit. — Du beneidenswerther Mensch! du kannst Gottes gedenken; Gott gedenkt deiner; Gott liebt dich; Gott schenkt dir Gesundheit. Ihr beneidenswerthe Menschen! ihr könnt Gottes gedenken; Gott gedenkt euer; Gott liebt euch; Gott schenkt euch Gesundheit. — Der beneidenswerthe Bruder! er kann Gottes gedenken; Gott gedenkt seiner (sein); Gott liebt ihn; Gott schenkt ihm Gesundheit. Die beneidenswerthen Brüder! sie können Gottes gedenken; Gott gedenkt ihrer; Gott liebt sie; Gott schenkt ihnen Gesundheit. — Die beneidenswerthe Schwester! sie kann Gottes gedenken; Gott gedenkt ihrer; Gott liebt sie; Gott schenkt ihr Gesundheit. Die beneidenswerthen Schwestern! sie können Gottes gedenken; Gott gedenkt ihrer; Gott liebt sie; Gott schenkt ihnen Gesundheit. — Das beneidenswerthe Kind! es kann Gottes gedenken; Gott gedenkt seiner (sein); Gott liebt es; Gott schenkt ihm Gesundheit. Die beneidenswerthen Kinder! sie können Gottes gedenken; Gott gedenkt ihrer; Gott liebt sie; Gott schenkt ihnen Gesundheit.

2. Ich fleißiger Schüler! ich bin heiter. Der Lehrer freut sich meiner, liebt mich, gibt mir ein gutes Zeugniß. Wir fleißige Schüler, wir sind heiter. Der Lehrer freut sich unser, liebt uns, gibt uns ein gutes Zeugniß. — Du fleißiger Schüler! du bist heiter. Der Lehrer freut sich deiner (dein) liebt dich, gibt dir ein gutes Zeugniß. Ihr fleißige Schüler! ihr seid heiter. Der Lehrer freut sich euer, liebt euch, gibt euch ein gutes Zeugniß. — Der fleißige Bruder, er ist heiter. Der Lehrer freut sich seiner (sein), liebt ihn, gibt ihm ein gutes Zeugniß. Die fleißige Schwester, sie ist heiter. Der Lehrer freut sich ihrer, liebt sie, gibt ihr ein gutes Zeugniß. Das fleißige Kind, es ist heiter. Der Lehrer freut sich seiner (sein) liebt es, gibt ihm ein gutes Zeugniß. Die fleißigen Brüder, Schwestern, Kinder, sie sind heiter. Der Lehrer freut sich ihrer, liebt sie, gibt ihnen ein gutes Zeugniß.

3. Ich bejammernswürdiger Baum! ich stürze in's Wasser. Wer erbarmt sich meiner (mein)? wer rettet mich? wer bringt mir eine Stütze? Wir bejammernswürdige Bäume! wir stürzen in's Wasser. Wer erbarmt sich unser? wer rettet uns? wer bringt uns eine Stütze? — Du bejammernswürdiger Baum! du stürzest in's Wasser. Wer erbarmt sich deiner (dein)? wer rettet dich? wer bringt dir eine Stütze? Ihr bejammernswürdige Bäume! ihr stürzet in's Wasser. Wer erbarmt sich euer? wer rettet euch? wer bringt euch eine Stütze? — Der bejammernswürdige Eichbaum! er stürzt in's Wasser. Wer erbarmt sich seiner (sein)? wer rettet ihn? wer bringt ihm eine Stütze? Die bejammernswürdige Linde! sie stürzt in's Wasser. Wer erbarmt sich ihrer? wer rettet sie? wer bringt ihr eine Stütze? Das bejammernswürdige Haus! es stürzt in's Wasser. Wer erbarmt sich seiner (sein)? wer rettet es? wer bringt ihm eine Stütze? — Die bejammernswürdigen Eichbäume, Linden, Häuser! wer erbarmt sich ihrer? wer rettet sie? wer bringt ihnen eine Stütze?

Acht und zwanzigste Übung.

Sätze mit Hauptwörtern Eines Stammes.

L. Was ich Euch bis jetzt immer vorgesprochen habe, was war das stets? K. 1. Sätze. L. Was man jemandem lange vormacht, das muß er endlich wol selbst machen können. Und so könnte ich auch wol erwarten, daß Ihr nun selbst richtige Sätze bilden könntet. Auch muß ich von den Aufmerksamen unter Euch sagen, daß es ihnen wirklich schon viel leichter wird, ihre Gedanken auszudrücken (und das heißt ja eben Sätze bilden), als sonst. Aber damit Euch das noch leichter werde, so sollt Ihr nun auch unter meiner Aufsicht selbst kleine Sätze bilden. Erschrecket nicht! Ich habe Euch ja schon so viele Sätze vorgesprochen; die

Sache ist an sich nicht schwer — denn so oft Ihr nur sprecht, sprecht Ihr ja in Sätzen — und ich will Euch die Sache noch leichter machen. — Ich werde Euch nämlich erst Sätze, die sich alle in einem gewissen Stücke ähnlich sind, vorsprechen; und dann erst sollt Ihr selbst solche Sätze bilden; wozu ich Euch noch dazu Wörter, also Bau-Materialien, geben werde. — Nun frisch daran!

1. L. Der Tisch wird von dem Tischler gemacht. Das Schloß wird von dem Schlosser gemacht. Der Topf wird von dem Töpfer gemacht. K. 1. 2. wiederholen. L. Das Seil wird von dem Seiler gemacht. Der Sattel wird von dem Sattler gemacht. Die Nadel wird von dem Nadler gemacht. K. 1. 2. wiederholen. L. Wie viele Sätze haben wir vorher gesprochen? — Alle diese Sätze sind sich in einem gewissen Stücke ähnlich. Wiederholt sie einmal alle. — Im ersten Satze kommt Tisch und Tischler, im 2ten Schloß und Schlösser etc. vor. Das Wort Tischler kommt von Tisch, das Wort Schlosser von Schloß her etc. Wörter, die von einander herkommen, nennt man Wörter Eines Stammes. Sind sich nun nicht alle diese Sätze ähnlich? Worin? — Also darin, daß in jedem Satze Worte von Einem Stamme vorkommen. — Und nun will ich Euch 2 Wörter geben, deren eins von dem andern herkommt; daraus werdet Ihr gewiß selbst ähnliche Sätze, wie Ihr eben nachgesprochen habt, bilden können. Hut — Hutmacher. K. 1. 2. Der Hut wird von dem Hutmacher gemacht. L. Papier — Papiermacher. K. 1. 2. Das Papier wird von dem Papiermacher gemacht. L. Strumpf — Strumpfwirker. K. 1. 2. Der Strumpf wird von dem Strumpfwirker gemacht.

2. L. Von wem wird der Kahn gemacht? Setzt das zusammen. K. 1. 2. Der Kahn wird von dem Kahnbauer gemacht. L. Von wem wird das Schiff gefahren? K. 1. 2. Das Schiff wird von dem Schiffer gefahren? Von wem wird der Fisch gefangen? K. 1. 2. Der Fisch wird von dem Fischer gefangen. L. Wie viele Sätze haben wir gesprochen? Wiederholt sie. — Worin sind sie sich ähn-

lich? K. 1. Darin, daß in jedem Worte von Einem Stamme vorkommen.

3. L. Der Garten wird von dem Gärtner bestellt. Die Jagd wird von dem Jäger getrieben. Die Forst wird von dem Förster durchritten. Wie viele Sätze haben wir gesprochen? Wiederholt sie. — Nun will ich Euch 2 Wörter eines Stammes geben; daraus sollt Ihr selbst Sätze bilden. Was will ich thun? Was sollt Ihr thun? — Schaf Schäfer. K. 1. 2. Das Schaf wird von dem Schäfer gehütet. L. Immer nur Ein Schaf? Wie hättet Ihr also wol sagen sollen? K. 1. Die Schafe werden 2c. L. Schwein Schweiner. K. 1. 2. Die Schweine werden von dem Schweiner (Schweinhirten gehütet. L. Pauke — Pauker. K. 1. 2. Die Pauke wird von dem Pauker gepaukt. L. Dafür sagt man: geschlagen. Schule Schüler. K. 1. 2. Die Schule wird von dem Schüler besucht. L. Ist nun geschehen, was geschehen sollte? Was sollte geschehen? K. 1. Sie wollten 2c. und wir sollten 2c.; beides ist geschehen. L. Wie viele Sätze habt Ihr gebildet? Wiederholt sie. Worin sind sich diese Sätze ähnlich?

Neun und zwanzigste Übung.

Sätze mit Hauptwörtern und Zeitwörtern Eines Stammes.

1. L. Wer einen Acker hat, kann ackern. Wer einen Pflug hat, kann pflügen. Wer eine Egge hat, kann eggen. — Wie viele Sätze haben wir gesprochen? — Jetzt will ich Euch 2 Wörter Eines Stammes geben. Macht ähnliche Sätze. Hobel hobeln. K 1. 2. Wer einen Hobel hat, kann hobeln. L. Säge sägen. K. 1. 2. Wer eine Säge hat, kann sägen. L. Kamm kämmen.

2. L. Wenn Schnee fällt, so schneit es. Wenn Hagel fällt, so hagelt es. Wenn Thau 2c. K. 1. 2. wiederholen die Sätze erst einzeln, dann alle 3 zusammen.

L. Wenn Regen fällt, so — K. 1. Wenn ꝛc. so regnet es. L. Wo Rauch ist, da raucht es. L. Wenn Tropfen fallen, so — K. 1. Wenn ꝛc. so tröpfelt es. K. 2. sprechen die einzelnen Sätze, sobald sie vollständig gebildet sind, nach, und wiederholen dann alle 3 Sätze zusammen.

3. L. Aus Kuß und küssen will ich einen Satz bilden. Wer einen Kuß gibt, der küßt (oder einen Kuß geben, heißt küssen). Was wollte ich thun? Habe ich es gethan? Wie heißt der Satz? Jetzt aus Krone und krönen. Fürsten sind mit Kronen gekrönt. K. 1. 2. wiederholen. L. Jetzt mit kaufen und Käufer. Wer etwas kauft, heißt ein Käufer. K. 1. 2. wiederholen. L. Wer wagt es, aus 2 solchen Wörtern Eines Stammes selbst einen Satz zu bilden? L. gibt nun 2 solche Wörter, läßt von den fähigsten K. 1. Sätze daraus bilden, hilft durch kurze Fragen nach, weil es nicht gut gehen will, und läßt jeden, auf diese Art gebildeten Satz von K. 2. nachsprechen. Z B. Durst dürsten. Wer Durst hat, den dürstet. Schmuck schmücken. Wer einen Schmuck hat, kann sich schmücken. Schlag schlagen. Einen Schlag (Schläge) geben (austheilen), heißt schlagen.

Dreißigste Übung.

Sätze mit Hauptwörtern und Beiwörtern Eines Stammes.

1. L. Wer Durst hat, ist durstig. Wer Schlaf hat, ist schläfrig. Wer Blut an sich hat, ist blutig. — Bildet jetzt ähnliche Sätze mit den Wörtern, die ich Euch geben werde. Macht mächtig. K. 1. 2. Wer Macht hat, ist mächtig. L. Muth muthig. K. 1. 2. Wer Muth hat, ist muthig. L. Kraft kräftig. K. 1. 2. Wer Kraft hat, ist kräftig L. Wie viele Sätze habt Ihr gebildet? Wiederholt sie alle 3.

2. L. Wenn die Luft sich merklich bewegt, so ist es luftig. Was viel Salz enthält, ist salzig. Was viel Last macht, ist lästig. (Wiederholen wie sonst). Eine Gegend, die viel Sand hat — K. 1. Eine Gegend ꝛc., ist sandig. L. Eine Sache, die viel Wasser enthält — ist wässerig (oder: wasserreich). L. Eine Gegend, die viel Wald hat — K. 1. Eine Gegend ꝛc., ist waldig. L. Eine Sache, die aus Holz besteht — K. 1. Eine Sache ꝛc., ist hölzern. K. 2. sprechen die einzelnen Sätze, wie sie gebildet sind, nach, und wiederholen zuletzt alle Sätze.

3. L. Aus Mund und mündlich will ich einen Satz bilden. Was man jemandem mit dem Munde erzählt, das erzählt man mündlich. — Was wollte ich thun? Habe ich es gethan? Wie heißt der Satz? — Jetzt aus Schrift und schriftlich. Was man jemandem durch eine Schrift erzählt, das erzählt man schriftlich. — Jetzt aus Sturm und stürmisch. Wenn ein Sturm weht, so ist es stürmisch. K. 1. 2. wiederholen die Sätze einzeln und dann zusammen. L. gibt nun 2 Wörter, und läßt daraus, indem er, wo es nöthig ist, durch Fragen nachhilft, von K. 1. Sätze bilden und von K. 2. nachsprechen. Z. B. Glas gläsern. Ein Tintenfaß aus Glas heißt ein gläsernes. Zank zänkisch. Wer den Zank liebt, heißt zänkisch. Friede friedlich. Wer den Frieden liebt, heißt friedlich. Schmutz, schmutzig. Wer den Schmutz nicht achtet (Schmutz an sich hat), ist schmutzig. Lehm lehmig. Eine Gegend, die viel Lehm enthält, nennt man lehmig.

Ein und dreißigste Übung.

Sätze mit Beiwörtern und Zeitwörtern Eines Stammes.

1. L. Was trocken ist, braucht man nicht zu trocknen. Was todt ist, braucht man nicht zu tödten. Was sauer ist, braucht man nicht zu säuern. — Bildet nun ähnliche Sätze aus Wörtern Eines Stammes. Warm

wärmen. K. 1. 2. Was warm ist, braucht man nicht zu wärmen. L. Scharf schärfen. K. 1. 2. Was scharf ist, braucht man nicht zu schärfen. L. Offen öffnen. K. 1. 2. Was offen ist, braucht man nicht zu öffnen.

2. L. Wer lang ist, kann hoch langen. Wer aussieht gleich wie ein andrer, der gleicht dem andern. Wer weiße Farbe hat, der kann weißen. K. 1. 2. wiederholen. L. Wer schwarze Farbe hat — K. 1. 2. Wer ꝛc., der kann schwärzen. L. Ein Thier, das schon zahm ist — K. 1. Ein Thier ꝛc., braucht man nicht erst zahm zu machen. L. Dafür könnt Ihr auch sagen: zähmen. Ein Weg, der krumm ist — K. 1. Ein Weg ꝛc., krümmt sich. K. 2. wiederholen die Sätze einzeln, nachdem sie von K. 1. gebildet sind, und dann zusammen.

3. L. Jetzt will ich Euch 2 Wörter Eines Stammes geben, Ihr (K. 1.) sollt selbst Sätze daraus bilden, und Ihr (K. 2.) sollt sie nachsprechen. Weich, weichen oder einweichen. K. Was weich werden soll, muß man weichen (einweichen). L. Blau, bläuen. K. Was blau werden soll, muß man bläuen. L. Sanft, besänftigen. K. Wer sanft ist, läßt sich leicht besänftigen.

Zwei und dreißigste Übung.

Sätze mit zusammengesetzten Hauptwörtern.

1. L. Haus ist ein Gebäude. Thür ist ein Theil eines Gebäudes. Hausthür ist ein Theil eines Hauses. — Baum ist eine Pflanze. Stamm ist ein Theil einer Pflanze. Baumstamm ist ein Theil eines Baums. — Esel ist ein Thier, Ohr ist ein Theil eines Thiers. Eselsohr ist ein Theil eines Esels. K. 1. 2. wiederholen die einzelnen Sätze. L. Was ist eine Hausthür? ein Baumstamm? ein Eselsohr? — Feder ist ein Theil eines Vogels. Messer ist ein scharfes Werkzeug. Federmesser ist die Art von

Messer, womit man Federn schneidet. Pflaume ist die Frucht eines Baums. Baum ist eine Pflanze. Pflaumenbaum ist die Art von Bäumen, welche Pflaumen trägt. Schwein ist eine Art von Thier. Fleisch ist ein Theil eines Thiers. Schweinefleisch ist die Art von Fleisch, das Schweine an sich haben. K. 1. 2. wiederholen wie vorher. L. Was ist Kalbsbraten? K. 1. Kalbsbraten ist eine solche Art Braten, die von einem Kalbe genommen ist. L. Was ist ein Apfelbaum? K. 1. Eine solche Art Bäume, die Äpfel trägt. L. Was ist ein Strumpfband? Eine solche Art Band, womit man Strümpfe befestigt. K. 2. wiederholen, was K. 1. gesprochen haben.

2. L. Grobschmied ist ein solcher Schmied, der grobe Sachen von Eisen arbeitet. Tanzbär ist ein solcher Bär, welcher tanzen kann. Waschfaß ist ein solches Faß, in dem man wäscht. Waschfrau ist eine solche Frau, welche für Geld wäscht. K. 1. 2. wiederholen die einzelnen Sätze. L. Was ist eine Gießkanne? K. 1. Eine solche Art Kanne, mit der man gießen (begießen) kann. L. Was ist Grünkohl? K. 1. Solcher Kohl, welcher grün ist. L. Was ist eine Tanzstube? K. 1. Eine solche Stube, in der man tanzen kann. L. Was ist ein Trinkgesell? K. 1. Ein solcher Gesell (Gesellschafter), der mit jemandem trinkt. L. Was ist Süßholz? K. 1. Solches Holz, welches süß ist. L. Was ist ein Schleichhändler? K. 1. Ein Mensch, der schleichend (heimlich) einen Handel treibt, welcher verboten ist. K. 2. wiederholen stets die von K. 1. gebildeten Sätze.

3. L. Ein Taubenhaus ist ein Haus, worin Tauben wohnen. Eine Haustaube ist eine solche Taube, welche in einem Hause nistet. Ein Glasfenster ist ein solches Fenster, welches von Glas gemacht ist. Fensterglas ist solches Glas, das zu einem Fenster gebraucht werden kann. Stangenbohnen sind solche Bohnen, die man an Stangen zieht. Bohnenstangen sind solche Stangen, woran man Bohnen zieht. K. 1 u. 2. wiederholen je 2 und 2 Sätze. Dann Fragen erst zur Wiederholung, z. B. was ist eine Haus-

taube? was ein Taubenhaus? dann zur Bildung neuer Sätze; z. B. was ist ein Wirthshaus? K. 1. Ein solches Haus, in welchem man (für Geld) bewirthet wird. L. Was ein Hauswirth? K. 1. Der Wirth (Vorsteher) eines Hauses.

Drei und dreißigste Übung.

Sätze mit Wurzel- abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern eines und desselben Stammes zur Veranschaulichung der Wörterfamilien.

1. L. Jetzt will ich Euch immer 2 Wörter geben, aus welchen Ihr Sätze bilden sollt. — Darauf Aufgaben wie folgende: Machen Bett; anmachen Feuer; vormachen Buchstabe rc. und Anleitung, daß K. 1. folgende oder ähnliche Sätze bilden, welche von K. 2. nachgesprochen werden: Mache das Bett! Mache das Feuer an! Mache das Feuer nach einer Stunde aus! Mache den Stall auf! Mache die Scheune zu! Mache die Kirschen ab, und dann mache sie ein! Mache dem Knaben den Buchstaben vor! Knabe, mache den Buchstaben nach! Mache das Unrecht und Schädliche nicht mit! Vermache dem Verschwender nichts! Mache den Vogel los! Mache die Schachtel voll! Stuhlmacher und Rademacher sind Handwerker, Uhrmacher sind Künstler. Der Mächtige hat Macht; der Allmächtige hat Allmacht; der Ohnmächtige liegt in einer Ohnmacht. Manche Fürsten haben Landmacht und Seemacht. Was flüchtig und schlecht gemacht ist, nennt man ein Machwerk. — Zum Schlusse: da habt Ihr mit vielen Wörtern von einem und demselben Stamme Sätze gebildet. Ich will diese Wörter einmal alle wiederholen, damit Ihr zugleich seht, wie reich und wie geschickt unsre Sprache ist: Anmachen, ausmachen, aufmachen, zumachen, abmachen, einmachen, vormachen, nachmachen, vermachen, losma-

chen, vollmachen, Stuhl- Rade- Uhrmacher, mächtig, allmächtig, ohnmächtig, Macht, Allmacht, Ohnmacht, Land- Seemacht, Machwerk. K. 1. wiederholen diese Wörter in beliebiger Folge.

2. L. läßt auf gleiche Art, wie vorher, folgende Sätze von K. 1. bilden, von K. 2. wiederholen: Der Schmied kann ein Pferd beschlagen. Der Oberförster darf Holz anschlagen. Der Zornige kann einen Menschen erschlagen. Der Flatterhafte kann leicht eine gezeichnete Stelle verschlagen. Ein Schiff wird oft verschlagen. Du sollst das Buch zuschlagen. Die Soldaten müssen sich oft durchschlagen. Der Redliche wird auch nicht einen Groschen unterschlagen. Der Sarg hat einen Beschlag. In mancher Stube ist ein Verschlag. Verachte nicht jeden Vorschlag! Die Köchin braucht einen Durchschlag. Ein Schläger sucht Schlägereien, und ist also schlagesüchtig. Eine Schlaguhr kann nicht so weit gehört werden als ein Gewitterschlag. Wer fährt oder reitet, muß an einem Schlagbaume anhalten. — Wiederholt die Wörter Eines Stammes, die in unsern Sätzen vorkommen. K. 1. Anschlagen, beschlagen, er- ver- aus- um- durch- zu- unterschlagen, Be- Ver- Vor- Durchschlag, Schläger, Schlägerei, schlagesüchtig, Schlaguhr, Gewitterschlag, Schlagbaum. L. Wovon kommen die alle her? K. 1. Von dem Worte schlagen. L. Man kann diese Wörter als eine einzige Familie betrachten, die in Einem Hause wohnt und einen gemeinschaftlichen Stammvater hat.

3. Ein Hund kann uns anfallen. Ein Fieber kann uns befallen. Ein Apfel kann abfallen. Der Same kann ausfallen. Ein Haus kann einfallen. Ein Topf kann uns entfallen; auch ein Name kann uns entfallen (wenn wir ihn vergessen), aber auch wieder beifallen. Alles Gute muß uns gefallen, alles Böse mißfallen. Sei vorsichtig auf dem Heuboden! das Heu kann durchfallen, und du kannst nachfallen. Ein Tiegel kann leicht umfallen, eine Thür leicht zufallen, ein Ring leicht wegfallen, ein Unglück leicht vorfallen. Hitzige Menschen können leicht zer-

fallen. Gott hat Wohlgefallen am Guten, Mißfallen am Bösen. Ein guter Einfall verdient Beifall. Ein Unfall ist kein Zufall. Aus dem Verfall eines Hauses entsteht der Einfall desselben. Eine Fallthür fällt leicht zu; ein Fallhut soll vor leichtem Fallen (Fallen aus kleinen Veranlassungen) hüten. Ein Sterbefall ist ein Trauerfall. K. 2. wiederholen die einzelnen Sätze, und zum Schlusse läßt der Lehrer von K. 1. die mit dem Stammworte fallen gebildeten Wörter angeben.

Druckfehler.

S. 2. Z. 19. v. o. l. gibt, st. giebt; eben so Z. 23.
S. 3. Z. 1. v. u. l. dies, st. dis.
S. 4. Z. 4. v. u. l. dar, st. vor.
S. 6. Z. 17. v. o. — sollte nach den Worten: sondern auch, ein Komma stehen.
S. 14. Z. 14. v. u. sollte nach dem Worte: Wichtigkeit, nicht ein Punkt, sondern Fragezeichen stehen.

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Krause, Karl H.

Versuch eines methodischen Lehrbuches der deutschen Sprache

Halle 1817

L.germ. 146 g
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10583974-9